PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 14 20 WRZEŚNIA 1927 ROK VI

CO WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE MOŻE DAĆ DZIECKU.

Małe dziecko, gdy zacznie rozumnemi oczami patrzeć na świat, widzi tyle zjawisk niepojętych, że co chwilę zwraca się do osób z otoczenia z natarczywem pytaniem: „Co to jest?“

Czeka wytłumaczenia z wiarą, że otrzyma zupełne wyjaśnienie zagadki.

Jeżeli dziecko od swoich wychowawców nie otrzyma odpowiedzi, to, zaciekawione, zacznie sobie tworzyć samo, często fałszywe pojęcie o danej rzeczy, które głęboko zapadnie w duszę i niełatwe będzie do usunięcia.

Dlatego też nie jest rzeczą obojętną, kto i jak odpowiada na pierwsze pytania dzieci i w jaki sposób dopomaga w pierwszej samodzielnej pracy młodemu myślicielowi.

Pamiętać trzeba, że pierwsze wyjaśnienia muszą być zastosowane do rozwoju umysłowego dziecka, a jednak oparte na niewzruszonej prawdzie, która wytrzyma krytykę naukową.

Wykrycie przez dziecko nieprawdy, podanej w pierwszych odpowiedziach, zaszczepi nieufność i zachwieje wiarę w autorytet, wyrzadzając dużą szkodę wychowańcowi.

Większość dzieci nie znajduje w rodzinie swojej warunków wychowawczych. Nie jest dobrą wychowawczynią matka ciemna, walką z niedostatkiem i niejednokrotnie złem pożyciem małżeńskiem zdenerwowana do ostatniego stopnia, przytem zupełnie nie przygotowana do pracy wychowawczej. Matka, która wychowuje nieustannem narzekaniem na dzieci i dyscyplinarnemi zabiegami, jedynie obrzydzi dzieciom swoim pierwsze lata życia.

Nie jest też wychowawczynią służąca, nie mająca pojęcia o pedagogji, niechętnie zastępująca matkę z inteligencji pracującej, która, zmuszona koniecznością, z bólem serca zgodziła się wyjść z domu, aby na równi z mężem pracować na utrzymanie rodziny.

Pozostają więc matki, dobrze sytuowane. Drobna jest ich liczba, a jeszcze połowa z nich, zajęta życiem towarzyskiem, dancingami i strojem, mało poświęca się wychowaniu swoich dzieci, powierzając je osobom obcym.

Na ten stan wychowania przedszkolnego wielu pedagogów zwracało uwagę. Pierwszy Froebel, aby zaradzić złemu i dać dzieciom to, czego im w wielu wypadkach dom rodzicielski dać nie może, wysunął ideę wychowania zbiorowego dzieci do lat 7-miu.

Idea ta rozwija się powoli, ale stale, budząc coraz większe zainteresowanie społeczeństw.

Instytucje tego typu Froebel nazwał ogródkami. U nas obecnie noszą one nazwę przedszkoli.

Przedszkole, wychodząc z zasady, że „człowiek zdrowy może być nieszczęśliwy, człowiek chory musi być nieszczęśliwy“, w pierwszym rzędzie dba o możliwie doskonały rozwój fizyczny swoich wychowańców.

Lokale przedszkoli są jasne, słoneczne, czyste, dobrze przewietrzane. Dzieci przyzwyczaja się do czystości ciała, ubrania i zachowania wskazań higjeny. Plan zajęć w przedszkolu sciśle jest przystosowany do potrzeb młodego organizmu, bierze pod uwagę potrzebę ruchu, a więc uwzględnia jaknajdłuższe przebywanie na wolnem powietrzu, wprowadza gry ruchowe, gimnastyczne, śpiew i marsze.

W przedszkolach np. miejskich w Warszawie, za opłatą 15 groszy dziennie dziecko dostaje gorący posiłek w ilości, określonej przez lekarza; w pewnych okresach odbywają się oględziny lekarskie wszystkich dzieci, a w poszczególnych wypadkach udzielana jest natychmiastowa pomoc.

Specjalną uwagę zwraca się w przedszkolu na sprawność wrażeniowych dróg odbiorczych u dzieci, t. j. zmysłów; badany więc jest: wzrok, słuch, dotyk, smak, węch, ucisk itd. Zmysły leczone są racjonalnie i ćwiczone na pomocach naukowych, przeważnie według metody Decrolego.

Atmosfera wychowawcza jest pełna wzajemnego zaufania i życzliwości, jasna i spokojna, co oddziaływa doskonale na stan nerwowy dzieci i daje możność każdemu dziecku zwrócić się swo-

bodnie o pomoc i ratunek do wychowawczyni w razie jakichś niedomagań cielesnych.

W myśl tego, co napisał B. Zaleski:

„Kwiat gdy z wiosną nie zakwita,
Wcześnie uschnie na krzewinie;
Myśl, gdy w dziecku nie zaświta,
Już się nigdy nie rozwinie“,

przedszkole kładzie duży wysiłek na rozbudzenie w dziecku drzemiącej jeszcze myśli, stwarzając warunki, w których dziecko poznaje otoczenie metodą poglądową, uczy się starannej obserwacji, pobudza do pracy samodzielnej, zaciekawia się do wiedzy, zaznajamia się z najbliższemi przedmiotami i zjawiskami, prostuje fałszywe wyobrażenia, porządkuje i grupuje zdobyte wiadomości, uzupełniając braki.

Atmosfera religijno-narodowa, panująca w przedszkolu, uczy przykładem kochać Boga, kraj rodzinny i bliźnich.

Dziecko poznaje Stwórcę świata, jako Dobrego Ojca i stara się okazać Mu swoją miłość czynem, pracą ofiarną, panowaniem nad sobą i kontrolą swego postępowania.

Praca to maleńka, mająca wielkie znaczenie wychowawcze.

W rozmowach z wychowawczynią dziecię dowiaduje się, że jest Polakiem i że nazwa ta wkłada na niego obowiązki miłości względem ojczyzny. W barwnych i ciekawych opowiadaniach poznaje bohaterów narodowych, a wykonaniem drobnych prac, które zaczyna pełnić w progach rodzinnych, zataczając stopniowo coraz szersze kręgi, zaprawia się do pełnienia służby narodowej.

Nie pomija się również w wychowaniu przedszkolnem zamiłowań i uzdolnień artystycznych. Lokal, w którym przebywają dzieci, jest urządzony skromnie, ale z pamięcią o estetyce, wszystkie przedmioty, dawane dzieciom, są ładne, sale ozdobione roślinami, dobrze hodowanemi, na ścianach są obrazki, poprawnie rysowane, często akwarele ręczne.

Porządek w przedszkolu panuje wzorowy, a umeblowanie jasne potęguje wrażenie czystości.

Dzieci dużo śpiewają, rysują, malują i robią ładne robótki, zaprawiając się do pracowitości.

Korzyści, jakie dzieci wynoszą z przedszkola, w wielu szkołach warszawskich są już znane i cenione.

Realnie przedstawiają się następująco:

1. Zdrowie dziecka, ochraniane i pielęgnowane w przedszkolu, pozwala mu radować się z życiem, korzystać z podawanych nauk i wyrosnąć na dzielnego obywatela.

2. Zmysły, zdrowe i wyćwiczone, ułatwiają poznanie i obserwację.

3. Myśl, obudzona i logiczna, chętnie podąża za myślą nauczyciela, zaciekawienie utrzymuje uwagę na omawianym przedmiocie.

4. Kulturalne zachowanie się dzieci doskonale usposabia nauczyciela do prowadzenia lekcji, a, oszczędzając jego siły, nerwy i energję, wprowadza pierwiastek wesela do klasy i dlatego dzieci z dobrych wykładów wyciągną najwyższy pożytek.

5. Estetyczny wygląd dziecka, które nauczyło się dbać o czystość ciała i ubrania, czynią je tak miłem, że z przyjemnością spocznie na niem wzrok nauczyciela, co znów ułatwia nawiązanie sympatycznych wzajemnych stosunków.

W klasie, mającej takie dzieci, nauczyciel przebywa chętnie, mało się męczy, osiąga doskonałe rezultaty swej pracy; wytwarza się atmosfera, pełna życzliwości, praca idzie równo i wesoło, nauczyciel i dzieci tęsknią do przebywania z sobą.

Warszawa. Anna Kozłowska.

ZNACZENIE NAZW I LICZB W GEOGRAFJI I ZAINTERESOWANIE DZIECI DLA NICH.

I. Nazwy tworzy ludzkość w miarę rozszerzania się kręgu doświadczalnego zarówno w dziedzinie duchowej, jak i w sferze materjalnej. Nazwy ustalają nasze postrzeżenia, wyobrażenia, pojęcia o wszechświecie, ułatwiają nam myślenie. Ale posługiwanie się niemi ma o tyle tylko sens, o ile zdajemy sobie dokładnie sprawę z ich pozajęzykowego znaczenia.

Dziecko dzięki otoczeniu społecznemu, wśród którego się znajduje, w omawianej kwestji posuwa się często drogą odwrotną: w słowniku swoim dziecięcym posiada zasłyszane lub wyuczone mechanicznie nazwy, którym nie odpowiada żadna treść, które nie są wyrazami jego strony poznawczej, uczuciowej i dążeniowej, — słowem, jego przeżyć, doświadczeń.

Taki stan rzeczy kryje niebezpieczeństwa, bo u laików może robić wrażenie faktycznej wiedzy.

Jak w innych przedmiotach nauczania, tak i w geografji dbać trzeba, by nazwy nie przesłaniały dziecku zjawiska geograficznego pojęcia. Niech dziecko nie utożsamia nazwy z rzeczą. Nauczanie, nie posuwające się w kierunku naturalnego poznawania, a więc od postrzężeń, wyobrażeń do pojęć, lecz odwrotnie, to werbalizm. Średniowieczna szkoła dawała wiedzę słów, nazw, nie wiedzę o rzeczach, stąd też powiedzenie z owych czasów *Tantum scimus, quantum memoria tenemus* (Tyle umiemy, ile pamiętamy). Dziś teorja dydaktyczna przeniosła werbalizm „w stan spoczynku". W praktyce szkolnej jednak staruszeczek ów nie utracił dawniejszych wpływów. Żyje, respektowany przez rutynę, automatyzm pedagogiczny. Żyje i w nauczaniu geografji.

Jak prawdziwa znajomość przyrody nie polega na zapamiętaniu możliwie jak największej ilości nazw zwierząt, roślin, tak samo na podstawie operowania przez kogoś całemi kolumnami nazw geograficznych nie można sądzić o jego znajomości geografji. Niestety kwestja nazw i kwestja cyfr w pojmowaniu zrutynizowanych i rutynizujących praktyków-geografów i autorów podręczników są elementami pierwszorzędnego znaczenia, a co zatem, dla dzieci prawdziwemi plagami egipskiemi, walnym środkiem tłumienia wszelkiego zainteresowania się ich tą dziedziną wiedzy ludzkiej, przytępianiem ich zdolności umysłowych itd. Wielu z nas pamięta z lat dziecięcych nudę i jałowość lekcyj „geografji", wywołujących tylko odrazę do tego przedmiotu, a polegających całkowicie na wkuwaniu całych litanij nazw jezior, rzek, zatok i gór lub liczb mieszkańców miast i miasteczek. Nie można jednak uniknąć w geografji całkowicie nazw i to częstokroć nawet bardzo trudnych do spamiętania, bo złożonych i w obcym języku podanych. By nie były one dla dzieci pustemi wyrazami, trzeba w miarę możności podawać jednocześnie ich wyjaśnienie etymologiczne. Np. nauczyciel, przystępując do omawiania Chin, tłumaczy dzieciom, że język chiński składa się tylko z wyrazów jednozgłoskowych, których się nie odmienia, ale zestawia. Np. *pe* — północ, *nan* — południe, *king* — stolica. Stąd dzieci już same wydedukują, że północną stolicę Chińczycy nazwać muszą Peking, a południową — Nanking — (Pekin; Nankin). Przez wyjaśnienie nazwy nabierają życia, budzą

zainteresowanie, a przytem tak zostają zaasymulowane, że wszelka pomyłka co do ich wzajemnego położenia prawie wykluczona.

Znaczenie wyjaśnień nazw geograficznych leży nietylko w dopomaganiu dzieciom ich łatwiejszego i trwalszego zapamiętania, lecz i w tem, że posiadają charakter kształcący. Etymologja nazw podaje nam właściwości geograficzne lub ich historję. Z tego względu pochodzenie może być wielorakie w zależności:

1. od położenia: Europa — (kraina zachodnia), Pomorze, Krasnobród (nad brodem rzecznym).
2. od barwy: Czarna i Biała Wisełka, Jasnagóra.
3. od kształtu: Kominy (w Tatrach).
4. od natury gruntu: Kamieniec, Olsztyn, Rabsztyn, Łużyce, Łęczyca.
5. od skarbów mineralnych: góra Miedziana (pod Kielcami).
6. od roślinności: Rydzyna, Lipno, Polesie, Bukowina.
7. od zwierząt: Biebrza, Bobrka, Turów.
8. od ludzi: Kazimierz, Janów, Konstantynopol.

Nazwy geograficzne należy wplatać również i do nauki o języku i do historji. Nazwy gór i rzek dają dużo sposobności do pomówienia o dawnych mieszkańcach tych stron. Nazwy miast i miejsc bitew sprzyjają rozszerzeniu i pogłębieniu wiadomości z dziejów rodzinnej lub obcej ziemi. Miejsca urodzenia wielkich ludzi pozwalają opowiedzieć o życiu i działalności mężów stanu, wodzów, poetów, artystów, uczonych. Na wzmiankę zasługują także obrazowe określenia, nadawane rzekom, górom, miastom, krajom, np.: żółty Tyber, urodzajny Nil, Wilja, naszych strumieni rodzica, wartkolotna Drwęca, szeroki Dunaj, Wołga — matka; Giewont — śpiący rycerz; wieczne miasto Rzym, Warszawa, gród syreni. Słowem, nie powinniśmy znaleźć na lekcji ani jednej topograficznej nazwy, z którąby nie można było związać skojarzeń, mających tę lub inną styczność z człowiekiem, jego historją, społecznością, przemysłem, literaturą i z czemkolwiek innem, co tylko może wpłynąć na utrwalenie jej w pamięci dziecka. W związku z tem po przerobieniu pewnej partji dawać dzieciom ćwiczenia samodzielne w rodzaju: wyliczyć nazwy geograficzne i rozklasyfikować je według znaczenia etymologicznego.

Dotąd mówiliśmy wyłącznie o imionach własnych. Ale to samo da się powiedzieć o terminach geograficznych. Terminy

takie jak pagórek, dolina, wąwóz, przylądek, zatoka, półwysep, jezioro, wyspa, wulkan, zbocze, łańcuch górski itp. powinny nam wbić się w pamięć drogą choćby zaznajomienia z dobremi rysunkami odpowiednich objektów, jeżeli niema możności zapoznania dzieci z tem wszystkiem w naturze.

II. Program ministerjalny głosi, że uczniowie oddziału VII szkoły powszechnej obok nazw rzek, gór i miast mają poznać cały szereg danych statystycznych odnośnie do Polski, a więc wielkość państwa, ogólną ilość Polaków; ilość Polaków, mieszkających w Polsce; procent innych narodowości; stosunek np. ziemi uprawnej, lasów, łąk i nieużytków; liczby, wyrażające gęstość zaludnienia itp. Słusznie jednak twierdzi ministerstwo, że podanie samych nazw i liczb byłoby bezcelowe, jako trudne do zapamiętania, przytem chodzi o co innego. „Zadaniem nauki jest dać obraz całości, obraz ustosunkowania się rozmaitych zjawisk do siebie. Podanie samych liczb tego nie osiągnie, należy je uzmysłowić przez jak najobszerniejsze zastosowanie rysunków graficznych. Tu jest bardzo obszerne pole dla pracy uczniów“, a dodamy — i dla nauczycieli. Statystyka posługuje się wydatnie wszelkiego rodzaju wykresami, jako wybornym środkiem unaoczniającym pewne zjawiska i związki między niemi. Tem bardziej musimy posługiwać się tym środkiem poglądowym w szkole powszechnej, oczywiście popartym odpowiedniemi wyjaśnieniami i odznaczającym się przejrzystością i nieprzeładowaniem szczegółami. Rzecz prosta, że pogląd nie byłby całkowicie przeprowadzony, zastosowany, gdybyśmy nie wymagali od uczniów ich samodzielnych wykresów. Z liczb „geograficznych“ należy korzystać obficie na lekcjach matematyki, gdyż przez to zyskują na wartości w oczach uczniów oba przedmioty.

W końcu poruszę kwestję liczby mieszkańców miast. Według Seiberta wymienienie w podręczniku liczby mieszkańców może zależeć albo od przekroczenia pewnej przyjętej cyfry np. 100.000 mieszkańców lub od ważności miasta. Pierwsza zasada jest ważniejsza. Oczywiście z tego nie wynika, ażeby wszystkie miasta z ludnością większą od 100.000 podawał podręcznik, o umieszczeniu bowiem lub nieumieszczeniu w nim pewnego miasta decyduje tylko jego ważność geograficzna. Liczby mieszkańców większe

nad 100.000 należy zaokrąglać na 10.000 ku górze, gdyż liczba ta jest bliższa prawdy, niż liczba dnia obliczenia.

Omówienie powyższego tematu znaleźć można u Wacława Nałkowskiego w jego „Zarysie metodyki geografji“, wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Leszno. Ksawery Gugulski.

SZKOLNA PRACOWNIA PRZYRODNICZA W WILNIE.

IV.

Wykaz roślin szkolnego ogrodu botanicznego.

Dział biologiczny zawiera następujące grupy:

1. sposoby obrony roślin,
2. ruchy i sen roślin,
3. sposoby rozmnażania się i rozsiewania roślin,
4. ochrona roślin przed parowaniem,
5. pasorzyty,
6. walka roślin o światło (łodygi słabe),
7. biologja kwiatu (zagadnienia opylania).

A) Rośliny owadopylne — sposoby zwabiania owadów:

I. Barwa.

1. Barwa i wskaźniki w koronie,
2. Barwne pręciki zwabiające owady,
3. Barwne przykwiatki zwabiające owady,
4. Drobne kwiatki, zebrane w barwne i okazałe kwiatostany.

II. Miód.

1. Miodniki otwarte i półotwarte.
   Zapylanie przez muchy.
2. Miodniki zamknięte.
   Zapylanie przez błonkówki i motyle.

III. Kwiaty pyliste (bez miodników),

IV. Kwiaty, zwabiające owady zapachem,

V. Ochrona pyłku i miodu.

1. Ochrona pyłku przed zamoczeniem wodą,
2. Ochrona miodu i pyłku przed niepożądanemi owadami.

B) Rośliny owadopylne — sposoby unikania samozapylania:

I. Dwoistość — różnica w czasie dojrzewania słupków i pręcików.

a) rośliny przedprątne,
b) rośliny przedsłupne.

---

*) Porównaj Cz. I, II i III w Numerach 8. 9 i 11 *P. S.* z roku 1927.

II. Rozdzielnopłciowość.
a) rośliny jednopienne,
b) rośliny dwupienne.
III. Dwupostaciowość kwiatów (Heterostylja).
IV. Klejstogamja — kwiaty zamknięte obok otwartych.
C) Rośliny wiatropylne.
D) Dział morfologiczny — kształty blaszki liściowej.

Grupy 1—6 i 8 ułożone a następnie poprawione przez prof. U. S. B. p. J. Muszyńskiego. Grupa 7 — biologja kwiatu poprawiona i uzupełniona przez prof. U. S. B. p. J. Trzebińskiego. W układaniu grup brała stały i czynny udział nauczycielka p. Hanna Obiezierska. Przy układaniu grup wzorowaliśmy się w pewnym stopniu na szkolnym ogrodzie botanicznym w Eisenach (Turyngja).

DZIAŁ BIOLOGICZNY.

GRUPA 1. SPOSOBY OBRONY ROŚLIN.

a) Włoski parzące:
Pokrzywa wielka, *Urtica dioica*, Urticaceae.
b) Kolce na liściach i łodydze:
Ostropest plamisty, *Silibum Marianum*, Compositae.
c) Ostre szczecinki na liściach i łodydze:
Buracznik pszczelniczy, *Borago officinalis*, Boraginaceae.
d) Wydzielają przykrą woń:
Mącznik woniejący, *Chenopodium foetidum*, Chenopodiaceae.
Komosa śledziowa, *Chenopodium vulvaria*, Chenopodiaceae.
Szałwja okółkowa, *Salvia verticillata*, Labiatae.
e) Sok gorzki:
Piołun (bylica), *Artemisia absinthium*, Compositae.
f) Sok trujący:
Tojad morderczy, *Aconitum Napellas*, Ranunculaceae.
Tytoń maltański, *Nicotiana tabacum*, Solanaceae.
Bieluń indyjski, *Datura meteloides*, Solanaceae.
Naparstnica purpurowa, *Digitalis purpurea*, Scrophulariaceae.
Naparstnica żółta, *Digitalis ambigna*, Scrophulariaceae.

GRUPA 2. RUCHY I SEN ROŚLIN.

a) Zamykają kwiat na noc:
Nogiet lekarski, *Calendula officinalis*, Compositae.
Nogiet „koguci grzebień“, *Calendula „Crista Galei“*, Compositae.
Poruszlin kanadyjski, *Desmodium canadense*, Leguminosae.
b) Stula listki na noc:
Szczawik brazylijski, *Oxales Deppei*, Oxalidaceae.
c) Zamyka kwiat na dzień:
Ozdoba nocna, *Mirabilis Jalapa*, Nyctaginaceae.
Tytoń pachnący, *Nicotiana affinis*, Solanaceae.
d) Zamyka kwiat przed deszczem:
Deszczownik, *Dimorphoteca pluvialis*, Compositae.

e) Przy dotknięciu stula listki:
Czułek wstydliwy, *Mimosa pudica*, Mimosaceae.
f) Przy dotknięciu stula rozdwojone znamię:
Kardynał figlarz, *Mimulus cardinalis*, Scrophulariaceae.

GRUPA 3. SPOSOBY ROZMNAŻANIA SIĘ I ROZSIEWANIA ROŚLIN.

a) Rozmnażanie rostowe (wegetatywne):
Chrzan, *Cochlearia armoracia*, Cruciferae.
Tatarak pstry, *Acorus calamusvar foliis variegatis*, Araceae.
Tatarak ajer, *Acorus calamus*, Araceae.
Skoczek, *Sempervivum tectorum*, Crassulaceae.
Liljowiec rudy, *Hemerocallis fulva*, Liliaceae.
b) Rozmnażanie zapomocą rozłogów:
Jaskier rozłogowy, *Ranunculus repens*, Ranunculaceae.
Mięta pieprzowa (angielska), *Mentha piperita*, Labiatae.
Poziomka pospolita (leśna), *Fragaria vesca*, Rosaceae.
c) Rozrzucanie nasion przez same rośliny:
Rzeżuszka — niecierpek, *Cardamine impatiens*, Crucuferae.
Niecierpek drobny, *Impatiens parviflora*, Balsaminaceae.
Ośli ogórek, *Ecballium elaterium*, Cucurbitaceae.
Tykwa strzelająca, *Cyclanthera explodens*, Cucurbitaceae.
Szczawik purpurowy, *Oxalis corniculata*, Oxalidaceae.
d) Zakopywanie nasion przez rośliny:
Orzącha podziemna, *Arachis hypogaea*, Papilionaceae.
Koniczyna podziemna, *Trifolium subterraneum*, Papilionaceae.
e) Roznoszenie nasion przez wiatr:
Mniszek, *Taraxacum officinale*, Compositae.
Rabarbar, *Rheum undulatum*, Polygonaceae.
Rabarbar lekarski, *Rheum palmatum*. Polygonaceae.
Szczaw tępolistny, *Rumek obtusifolius*, Polygonaceae.
Trojeść, *Asclepias cornuti*, Asclepiadaceae.
Czertopłoch wielki, *Onopordon acanthium*. Compositae.
f) Roznoszenie nasion przez zwierzęta:
Łopian kosmaty, *Lappa tomentosa*, Compositae.
Rzepień pospolity, *Xanthium strumarium*, Compositae.
Uczep trójdzielny, *Bidens tripartitu*, Compositae.

GRUPA 4. OCHRONA ROŚLIN PRZED PAROWANIEM.

a) Liście wąskie:
Sporek polny, *Spergula arvensis*, Caryophyllaceae.
Lnica pospolita, *Linaria vulgaris*, Scrophulariaceae.
b) Liście skórzaste:
Brusznica — borówka, *Vaccinium vitis idaea*, Ericaceae.
Barwinek pospolity, *Vinca minor*, Apocynaceae.
c) Liście pokryte woskiem:
Goździk siny, *Dianthus caesius*, Caryophyllaceae.

Bluszcz, *Hedera helix*, Araliaceae.

d) Liście kutnerowate (pokryte włoskami):

Lepnica ozdobna, *Lychnis coronaria*, Caryophyllaceae.
Żywoczka wełnista, *Stachys lanata*, Labiatae.
Szałwja srebrzysta, *Salvia argentea*, Labiatae.
Dziewanna wielka, *Verb ascum phlomoides*, Scrophulariaceae.

e) Liście mięsiste:

Rozchodnik wielki, *Sedum fabaria*, Crassulaceae.
Skoczek *Sempervivum tectorum*, Crassulaceae.

f) Zanik blaszki liściowej:

Szparag pospolity, *Asparagus officinalis*, Liliaceae.

GRUPA 5. PASORZYTY.

Kanianka, *Cuscuta Europaea*, Convolvulaceae.
na lnie, pokrzywie, wierzbie, bluszczu, astrach.
Żaraza żółtawa, *Orobanche lutea*, Orobanchaceae.
na bobie.
Zaraza gałęzista, *Orobanche ramosa*, Orobanchaceae.
na słoneczniku.
Szelężnik większy, *Rhinanthus major*, Scrophulariaceae.
(półpasorzyt.)

GRUPA 6. WALKA ROŚLIN O ŚWIATŁO (ŁODYGI SŁABE).

1. Łodygi czepne przy pomocy wąsów:

a) liściowych

Groszek pachnący, *Lathyrus odorathus*, Papilionaceae.

b) łodygowych

Dzikie Wino (winobluszcz), *Ampelopsis quinquefolia*, Vitaceae.

2. Łodygi wijące się:

a) prawoskrętne

Chmiel pospolity, *Humulus lupulus*, Cannabinaceae.

b) lewoskrętne.

Fasola turecka, *Phaseolus vulgaris*, Papilionaceae.

c) Łodygi płożące się:

Bluszczyk ziemny, *Glechoma hederaceae*, Labiatae.
Rdest ptasi, *Polygonum aviculare*, Polygonaceae,
Dynia, *Cucurbita pepo*, Cucurbitaceae.

3. Czepiające się ogonkami liściowemi,

Nasturcja, *Tropaeolum majus*, Tropaeplaceae.
Nasturcja dłoniasta, *Tropaeolum peregrinum*, Tropaeolaceae.

GRUPA 7. BIOLOGJA KWIATU (ZAGADNIENIE OPYLANIA).

I. Barwa. A. Rośliny owadopylne — Sposoby zwabiania owadów.

1. Barwa i wskaźniki w koronie.

Naparstnica purpurowa, *Digitalis purpurea*, Scrophulariaceae.
Nasturcja ogrodowa, *Tropacolum majus*, Tropacolaceae.
Kosaciec ogrodowy, *Iris germanica*, Iridaceae.

Bób zwyczajny, *Vicia Faba,* Papilionaceae.
Bratek ogrodowy, *Viola tricolor v. hortensis,* Violaceae.
Dzwonek ogrodowy, *Campanula Medium,* Campanulaceae.
Goździk ogrodowy, *Dianthus Caryophylus,* Caryophyllaceae.
Łubin żółty, *Lupinus luteus,* Papilionaceae.
Narcyz ogrodowy, *Narcissius poeticus,* Amaryllidaceae.
Firletka chalcedońska, *Lychnis chalcedonica,* Caryophyllaceae.
Firletka Jowiszowska, *Lychnis Flos Jovi,* Caryophyllaceae.

2. Barwne pręciki zwabiające owady.

Wierzba, *Salix,* Salicaceae.
Rutewka (jakikolwiek gatunek), *Thalictrum,* Ranunculaceae.
Babka średnia, *Plantago media,* Plantaginaceae.

3. Barwne przykwiatki zwabiające owady.

Szałwia, *Salvia Horminus lub Salvia Splendens,* Labiatae.
Mikołajek płaskolistny, *Eryngium planum lub amethystinum,* Umbelliferae.

4. Drobne kwiatki, zebrane w barwne i okazałe kwiatostany.

Słonecznik zwyczajny, *Heliathus annuus,* Compositae.
Krwawnik pospolity, *Achillea millefolium,* Compositae.
Kminek zwyczajny, *Carum Carvi,* Umbelliferae.
Podróżnik błękitny, *Cichorium intybus,* Compositae.
Popłoch pospolity, *Onopordon acanthium,* Compositae.
Werbena pospolita, *Verbena officinalis,* Verbenaceae.
Chaber bławatek, *Centaurea cyanus,* Compositae.

II. Miód.

1. Miodniki otwarte i półotwarte.

Zapylanie przez muchy.

Ruta zwyczajna, *Ruta graveolens,* Rutaceae.
Wilczomlecz błotny, *Euphorbia palustris* lub inny gatunek, Euphorbiaceae.
Berberys zwyczajny, *Berberis vulgaris,* Berberidaceae.
Przywrotnik pospolity, *Alchemilla vulgaris,* Rosaceae.
Marchew zwyczajna, *Daucus carota,* Umbelliferae.
Jaskier ostry, *Ranunculus acer,* Ranunculaceae.
Knieć błotna, *Caltha palustris,* Ranunculaceae.

2. Miodniki zamknięte.

Zapylane przez błonkówki i motyle.

Jasnota biała, *Lamium album,* Labiatae.
Szałwia łąkowa, *Salvia pratensis,* Labiateae.
Groszek wiosenny, *Lathyrus vernus,* Papilionaceae.
Tytoń bakuń lub szlachetny, *Nicotiana rustica lub tabacum,* Solanaceae.
Tojad właściwy, *Aconitium Napellus,* Ranunculaceae.
Ostróżka wysoka, *Delphinium elatum,* Ranunculaceae.
Orlik pospolity, *Aquilegia vulgaris,* Ranunculaceae.

III. Kwiaty pyliste (bez miodników).

Mak ozdobny, *Papaver orientalis lub bracteatus,* Papaveraceae.
Róża dzika, *Rosa canina,* Rosaceae.
Dziewanna wiolkokwiatowa, *Verbascum thapsiforme,* Scrophulariaceae.
Połonek zwyczajny, *Helianthemum vulgare,* Cistaceae.
Sasanka dzwonkowata, *Pulsatilla patens,* Ranunculaceae.
Rutewka orlikolistna, *Thalictrum aquilegifolium,* Ranunculaceae.
Dziurawiec pospolity, *Hypericum perforatum,* Guttiferae.

IV. Kwiaty, zwabiające owady zapachem.

Rezeda wonna, *Reseda odorata,* Resedaceae.
Fiołek wonny, *Viola odorata,* Violaceae.
Lewkonja ogrodowa, *Matthiola annua,* Cruciferae.
Goździk brodaty, *Dianthus barbatus,* Caryophyllaceae.
Heliotrop ogrodowy, *Heliotropium peruvianum,* Boraginaceae.
Powój polny, *Convolvulus arvensis,* Convolvulaceae.
Lak zwyczajny. *Cheiranthus cheiri,* Cruciferae.
Tytoń ozdobny, *Nicotiana affinis.* Solanaceae.
Pierwiosnka łyszczak, *Primula auricula,* Primulaceae.
Wieczornik damski, *Hesperis matronalis.* Cruciferae.

V. Ochrona pyłku i miodu.

1. Ochrona pyłku przed zamoczeniem wodą.

Stokrotka trwała, *Bellis perennis,* Compositae.
Malwa ogrodowa, *Althaea vosca,* Malvaceae.
Dziewięćsił bezłodygowy, *Carlina acaulis,* Compositae.
Goryczka trojeściowa, *Gentiana asclepiadea,* Gentianaceae.
Wielosił błękitny, *Polemonium coeruleum,* Polemoniaceae.
Bieluń dziędzierzawa, *Datura stramonium,* Solanaceae.
Piwonia lekarska, *Poeonia officinalis,* Ranunculaceae.
Powój polny, *Convolvulus arvensis,* Convolvulaceae.

2. Ochrona miodu i pyłku przed niepożądanemi owadami.

Trojeść amerykańska, *Asclepias syriaca,* Asclepiadaceae.
Lepnica zwisła, *Silene nutans,* Caryophyllaceae.
Goździk Kartuzek, *Dianthus Carthusianorum,* Caryophyllaceae.
Żywokost lekarski, *Symphytum officinale,* Boraginaceae.
Kosaciec ogrodowy, *Iris germanica,* Iridaceae.
Lwia paszcza, *Antirrhinum majus,* Scrophulariaceae.
Barwinek lekarski, *Vinca minor,* Apocynaceae.
Mioduszka lekarska, *Anchusa officinalis,* Boraginaceae.
Mlecz warzywny. *Sonchus oleraceus,* Compositae.

B. Rośliny owadopylne — Sposoby unikania samozapylania.

I. Dwoistość (różnica w czasie dojrzewania słupków i pręcików).

a) Przedprątne:

Słonecznik zwyczajny, *Helianthus annuus,* Compositae.
Kosaciec ogrodowy, *Iris germanica,* Iridaceae.

Bodziszek łąkowy, *Geranium pratense,* Geraniaceae.
Dzwonek ogrodowy, *Campanula Medium,* Campanulaceae.

b) Przedsłupne:

Babka średnia, *Plantago media,* Plantaginaceae.
Dziewanna wielkokwiatowa, *Verbascum thapsiforme,* Scrophulariaceae.
Trędownik bulwiasty, *Scrophularia nodosa,* Scrophulariaceae.
Ostrzeń pospolity, *Cynoglossum officinale,* Boraginaceae.
Ciemiernik zielony, *Helleborus viridis,* Ranunculaceae.

II. Rozdzielnopłciowość.

a) Rośliny jednopienne:

Kukurydza zwyczajna, *Zea Mays,* Gramineae.
Dynia zwyczajna, *Cucurbita Pepo,* Cucurbitaceae.
Ogórek siewny, *Cucumis sativus,* Cucurbitaceae.
Kleszczowina (Rącznik), *Ricinus communis,* Euphorbiaceae.
Krwiściąg lekarski, *Sanguisorba officinalis,* Rosaceae.

b) Rośliny dwupienne:

Konopie siewne, *Cannabis sativa,* Urticaceae.
Pokrzywa zwyczajna, *Urtica dioica,* Urticaceae:
Szpinak warzywny, *Spinacia oleracea,* Chenopodiaceae.
Przestęp (dwupienny), *Brionia dioica,* Cucurbitaceae.
Chmiel zwyczajny, *Humulus lupulus,* Urticaceae.
Bniec biały, *Melandryum album,* Caryophyllaceae.

III. Dwupostaciowość kwiatów (Heterostylia).

Pierwiosnka lekarska, *Primula officinalis,* Primulaceae.
Krwawnica pospolita, *Lythrum salicaria,* Lythraceae.
Len trwały, *Linum perenne,* Linaceae.
Miodunka lekarska, *Pulmonaria officinalis,* Boraginaceae.
Gryka zwyczajna, *Fagopyrum esculentum,* Polygonaceae.

IV. Klejstogamja: kwiaty zamknięte obok otwartych.

Fiołek przediwny, *Viola mirabilis,* Violaceae.
Jasnota różowa, *Lanium amplexicaule,* Labiateae.
Niecierpek pospolity, *Impatiens nolitangere,* Balsaminaceae.
Lnica pospolita, *Linara vulgaris,* Scrophulariaceae.
Szczawik zajęczy, *Oxalis acetosella,* Oxalidaceae,

C. Rośliny wiatropylne, (kwiat niepozorny, łatwy dostęp wiatru).

1. Trawy.

Brzanka pastewna, *Phleum pratense,* Gramineae.
Wydmuchrzyca piaskowa, *Elymus arenarius,* Gramineae.
Wyczyniec łąkowy, *Alopceurus pratensis,* Gramineae.
Tomka wonna, *Anthoxanthum odoratum,* Gramineae.
Rzniączka pospolita, *Dactylis glomerata,* Gramineae.
Owsik łąkowy, *Avena pratensis,* Gramineae.
Morga trzcinowata, *Phalaris asundinaceae,* Gramineae.

2. Turzyce i sity.

Turzyca, *Carex,* Cyperaceae.
Sit, *Juncus,* Juncaceae.

3. Zboża.

Owies zwyczajny, *Avena sativa,* Gramineae.
Proso zwyczajne *Panicum miliaceum,* Gramineae.
Jęczmień zwyczajny, *Hordeum vulgare,* Gramineae.
Pszenica zwyczajna, *Triticum vulgare,* Gramineae.
Żyto zwyczajne, *Secale sereale,* Gramineae.

4. Drzewa iglaste.

Świerk, *Picea excelsa,* Pinaceae.
Sosna, *Pinus silvestris,* Pinaceae.

5. Drzewa liściaste.

Leszczyna szlachetna, *Corylis avellana,* Betulaceae.
Leszczyna pospolita, *Corylis,* Betulaceae,
Osika (Topola), *Populus tremula,* Salicaceae.
Brzoza, *Betula alba,* Betulaceae.
Dąb pospolity, *Quercus robus,* Fagaceae.

6. Inne rośliny.

Chmiel zwyczajny, *Humulus lupulus,* Urticaceae.
Kukurydza zwyczajna, *Zea Mays,* Gramineae.
Pokrzywa, *Urtica dioica,* Urticaceae,
Babka średnia, *Plantago media,* Plantaginaceae.

DZIAŁ MORFOLOGICZNY.

KSZTAŁTY BLASZKI LIŚCIOWEJ.

a) Liść tarczowaty:
Nasturcja, *Tropaleoum majus,* Tropaeolaceae.

b) Liść sercowaty:
Konwalja leśna, *Majanthemum bifolium,* Liliaceae.
Judaszowe srebrniki, *Lunaria biennis,* Cruciferae.

c) Liść nerkowaty:
Kaczyniec, *Caltha palustris,* Ranunculaceae.
Kopytnik, *Asarum Europaeum,* Aristolochiaceae.

d) Liść oszczepowaty:
Powój polny *Convolvulus arvensis,* Convolvulaceae.
Szczaw ogrodowy, *Rumex acetosa,* Polygonaceae.

e) Liść strzałkowaty:
Strzałka strzałolistna, *Sagittaria sagittifolia,* Alismaceae.

f) Liść równowąski:
Lnica pospolita, *Linaria vulgaris,* Scrophulariaceae.
Goździk siny, *Dianthus caesius,* Caryophyllaceae
Kupkówka, *Dactylis glomerata,* Gramineae.

(Koniec).

JESZCZE KILKA UWAG W SPRAWIE NAUCZANIA HISTORJI.

W swych uwagach dyskusyjnych n. t. nauczania historji w szkolę powszechnej p. Liczkowski twierdzi,*) że uderzyły go niektóre myśli, „którym trudnoby było nie przyznać racji i nie stosować ich w nauczaniu, gdyby przesłanki wnioskowania autora nie pozostawiły nic wogóle do życzenia, a mianowicie, gdyby nie grzeszyły jednostronnością“. Czy więc przesłanki mego wnioskowania są fałszywe? Twierdzę, że nie. Otóż domagam się obserwacji bezpośredniej, oparcia nauczania historji na materjale postrzeżeniowym, bo tego wymaga znajomość psychologji dziecka. Dotychczas dawaliśmy mu gotowe, dla niego niezrozumiałe, pojęcia, zwłaszcza przy nauczaniu historji, kiedy psychologja mówi nam, że punktem wyjścia każdego procesu intelektualnego u dziecka musi być postrzeżenie. Mówimy mu ciągle o państwie, władzy itp. pojęciom, a nie wychodzimy od konkretu, jak to np. zawsze robimy na lekcjach rachunków, choć i w historji postępowanie takie jest możliwe. Pojęcie bowiem państwa wytworzyć możemy, biorąc za punkt wyjścia organizację gminy szkolnej, gminy wiejskiej lub miejskiej (znanej dzieciom z życia codziennego), poczem przechodzimy do organizacji powiatu, województwa, aż w końcu dojedziemy do państwa. Sądzę, że postępowanie takie jest zgodne z zasadami psychologji. Postrzeżenia dziecka wogóle często zużytkować możemy przy nauczaniu historji, np. przy omawianiu zależności wsi od miasta, gdyż dziecko orjentuje się dobrze w tych sprawach: było z ojcem w mieście, wie, że sprzedaje się tam produkty rolne, a kupuje ubrania, narzędzia rolnicze. Zna też dziecko istniejące obecnie klasy społeczne, bo widziało rzemieślników, kupców, urzędników, z czego korzystać możemy, mówiąc o ustroju społecznym w okresie pierwszym. Dziecko w gminie szkolnej wybierało urzędników, łatwo więc zrozumie, co to są wybory, co jest wolna elekcja. Zupełnie więc niesłusznie p. L. twierdzi, że opuściłem punkt I programu ministerjalnego, by móc łatwiej przeprowadzić postulaty moje. Jakże bowiem można uczyć historji, nie podając zarazem najważniejszych faktów? Na ustrój zaś gospodarczy, społeczny i polityczny kładę specjalny

*) Nr. 10 *P. S.*, str, 477.

nacisk. Nie mogę więc zgodzić się z twierdzeniem p. L., że „obserwację bezpośrednią możnaby zastosować w nielicznych tylko wypadkach. Metoda bowiem nauczania, jak to już wyżej zaznaczono, dostosować się musi do charakteru przedmiotu, który w tym wypadku dla obserwacji bezpośredniej jest niedostępny".

Są oczywiście rzeczy niedostępne dla obserwacji bezpośredniej. Miałem je na myśli, pisząc: „...Uważać go (t. zn. sposób przeprowadzenia lekcji) oczywiście nie można za obowiązujący wszystkich i zawsze. Są to raczej wytyczne, które stosownie do materjału zmienić należy". Pisze dalej p. L.: „Oparcie nauczania historji głównie na obserwacji bezpośredniej jest możliwie w szkołach pracy, gdzie zapewne cel nauczania historji pokrywa się zupełnie z naprowadzonym przez autora..." Poprzednio już wykazałem, że obserwacja bezpośrednia często jest możliwa. Jeżeli zaś chodzi o „szkołę pracy", to zauważyć muszę, że szkoła, w której jedynie uczono t. j. podawano gotową wiedzę, należeć winna już do przeszłości. Dziś dziecko własną pracą, własnym wysiłkiem powinno ją zdobywać.

Z tego też powodu w „szkole pracy" nie stosuje się metody akroamatycznej, bo kształcimy wtedy tylko zdolności recytatywne, rozwijamy inteligencję, która ludziom wystarczała w średniowieczu przy gospodarce naturalnej, lecz nie obecnie. Dziś wyrabiać musimy inteligencję czynną, zdolną do podniesienia wydajności pracy narodowej. Uczynić to jednak możemy jedynie metodą heurystyczną. Mimo, że p. L. twierdzi, „że w nauczaniu historji wykład jest nieodzowny i o wyeliminowaniu go mowy być nie może", przyznać musi, że odwoływanie się wyłącznie do pamięci słuchowej ma dużo ujemnych stron, a mianowicie „najzdolniejsi uczniowie—wzrokowcy, których właściwością, niestety, brak lepszej pamięci słuchowej — wydają się na godzinach historji dziećmi niedorozwiniętemi". Stosując zaś heurezę, odwołujemy się do inteligencji dziecka, do jego zdolności rozumowania i zmuszamy wszystkie do brania udziału w dyskusji. Nie zawsze stosować można heurezę i wtedy uciec się trzeba do formy akroamatycznej. Pisałem bowiem (str. 270)... „I dlatego też radzi Ficker, aby nauczyciel, jeśli koniecznie uciec się musi do formy akroamatycznej — do wykładu wplatał zwroty takie, które uczniów zmuszą do

prowadzenia dyskusji, lub też — dzieci same drogą rozumowania dojść muszą do pewnych wniosków".

Nie zrozumiał, zdaje mi się, p. L. dlaczego „rozpuszczam kilka zdań treści historycznej w powodzi pytań, do których tematem posłużyła przygodna wycieczka dwu klas i regulamin gminy szkolnej!" Postępowanie takie jest konieczne. Dziecko bowiem myśli zapomocą wyobrażeń konkretnych, myśli obrazowo, rozumowanie więc odbywać się musi drogą analogji: ustrój gminy powiążemy z ustrojem samorządowym w klasie — a wnioskiem stąd wypływającym będą obowiązki członków gminy; porównamy pracę rolnika dziś z pracą na roli dawnych Słowian — wtedy uwydatni się znaczenie kultury, oświaty i postępu, przez zestawienie wsi z miastem uwydatni się konieczność współżycia i wzajemna zależność; karę samorządu szkolnego ze skarbem państwa — a wynikną wnioski o konieczności płacenia podatków; przez porównanie wspólnie wybranego kierownika wycieczki i wspólnie w Horodli uchwalonych praw, dzieci z łatwością zrozumieją istotę zjazdu. Nawiązuję prócz tego do zabaw dziecka. I to ma swoje uzasadnienie. Pisze bowiem Claparède[1]): „Wychowanie — szanujące prawa naturalnego rozwoju dziecka, jedynie skuteczne, powinno więc być przyjemne: przedmiot nauczania powinien interesować ucznia, a działalność, którą ten ostatni rozwinie dla jego zdobycia, praca, którą wypełni dla jego opanowania, przybierze wówczas zupełnie naturalnie formę zabawy". Gdybyśmy się ograniczyli jedynie do podania dzieciom faktów, nie zrozumiałyby wszystkiego. Opanować mogą naturalnie przy metodzie akroamatycznej więcej materjału naukowego. Jakiż jednak stąd pożytek? Po kilku dniach śladu po nim niema, dzieci wszystko zapomniały, a nauczyciel rozpacza.

Zupełnie więc niesłusznie p. L. pisze o pytaniach treści historycznej i naprowadzających. Wszystkie bowiem pytania zmierzają do jednego celu: dać dzieciom zrozumienie danego zjawiska historycznego. Zrozumienia tego z pewnością nie damy drogą wykładu, ale damy jedynie słowa, które zaasymilować w umyśle nie mogą, bo są niezrozumiałe. Musimy z tego powodu mater-

---

[1]) Claparède: „Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna".

jałowi historycznemu dać podłoże konkretne, co też uczyniłem w mojej lekcji „Unja horodelska“, „Unja Litwy z Polską“.

Jest to rzecz nad wyraz trudna. Ma p. L. rację, twierdząc, że historja jest najtrudniejszym przedmiotem w szkole powszechnej, lecz nie program jest temu winien, ale charakter samego przedmiotu jako takiego. Dziecko, jak twierdzi Claparède, jest istotą interesującą się tylko zabawą, która zjednana może być tylko tem, co je rozwija w sposób czynny, zgodnie z jego naturalną ewolucją. Reszta dla niego jest obojętna lub nawet wprost nieprzyjemna. Jest to dla nas nauczycieli rzeczą ważną, lecz i smutną zarazem, bo mimo wszystko dać dziecku musimy pewien zasób wiadomości, lecz wiadomości te, jak słusznie zauważa Claparède, stać się muszą jego duchową własnością. Nastąpi to wtedy jedynie, jeśli potrafimy u dziecka wzbudzić zainteresowanie się danym przedmiotem. „Tylko wtedy, gdy wprowadzimy do pracy radość i przyjemność, jaką daje zabawa, zdołamy zatrzymać uwagę dziecka i damy mu siłę psychologicznie niezbędną do wykonania zadania... Nudna lekcja różni się nietylko od ponętnej trudnością pochłonięcia, lecz jeszcze niemożliwością przyswojenia — umysł bowiem odmawia tak samo, jak ciało przyswojenia, wcielenia w siebie tego, co w nim budzi odrazę“. (Claparède.) Jeżeli to weźmiemy pod uwagę, zrozumiemy, że dawny sposób uczenia historji, polegający na wykładzie nauczyciela, a reprezentowany niewątpliwie przez p. L., nie wzbudzi zainteresowania. Dziecko bowiem pragnie ruchu, czynu, samo chce działać, a słuchać tylko musi. Stosując zaś heurezę, odwołując się do przeżyć dziecka, zmuszamy je do czynnego brania udziału w lekcji, ożywimy ją. Zdolność zaś wysławiania się też rozwiniemy, bo prowadzimy często dyskusje.

Fakty te przemawiają znów na korzyść mojej lekcji „Unja horodelska“, bo starałem się uzgodnić podany materjał z tendencjami dziecka.

Znajomość psychologji wymaga od nas, aby w szkole tak postępować, żeby afekt zamienić się mógł w impuls, czyn. Obserwujmy małe dzieci, a przekonamy się, że czynem kończy się każdy ich afekt. Tak jest w życiu. W szkole natomiast tego mu nie wolno. Jest to ogromną wadą naszej szkoły. W szkołach amerykańskich, a zwłaszcza w szkole Devey'a niedomagania te już usunięto. Przy dzisiejszej jednak organizacji szkoły naszej nie-

zawsze to może nastąpić, lecz tam, gdzie to jest możliwe, należy już obecnie zastosować.

Z tego też powodu pisałem o zakończeniu lekcji czynem. Tak ważnego bowiem problemu nie można pominąć z tej tylko racji, że nauczycielstwo „nie może myśleć o wyznaczaniu samowolnem historji miejsca najszczytniejszego wśród całego szeregu równowartych przedmiotów“. O „czynach historycznych“ piszę więc, opierając się na psychologji, która każe nam tak, a nie inaczej postępować. Podziwiamy często mądrość przyrody i hodując np. kwiaty, dajemy im warunki możliwie zbliżone do naturalnych. Jeżeli zaś chodzi o dziecko, nie troszczymy się wogóle o to, co jest konieczne dla dalszego jego rozwoju, postępujemy często wbrew jego naturze, bo nie uwzględniamy jego psychiki i nie staramy się do niej zastosować nauki.

Ogromny nacisk kładzie p. L. na pamięciowe opanowanie przez dzieci materjału historycznego, zapominając o rzeczy ważniejszej, mianowicie o zadaniu życiowem historji. Każdy bowiem przedmiot nauczania w szkole powszechnej ma takie zadanie. Dlaczegoż więc historja jedynie służyć ma do zapychania umysłu dziecięcego tylu faktami, z których nigdy korzystać nie będzie? Dlaczegoż biednemu dziecku zatruwać życie wykuwaniem faktów historycznych, kiedy do niczego przydać się nie mogą? O tych zadaniach życiowych pisałem w artykule „Kilka uwag itd.“

Tu podkreślić raz jeszcze muszę, że jedynie przez ciągłe odwoływanie się do przeżyć dziecka, przez bezustanne przeprowadzanie analogji między danemi zjawiskami historycznemi a czasami obecnemi cel ten osiągniemy. Z tego też powodu powtórzyć znowu muszę zdanie Devey'a: „Jeżeli historja ma być tylko opowiadaniem dziejów przeszłych, nie jest usprawiedliwiona w szkołach. Wtenczas jest potrzebna, jeśli przez nią rozumiemy zjawiska, które nas otaczają“.

Kościan. J. Menzel.

Nie ten, który z rdzy pancerz oskrobie,
Albo w mogiły dawnej zajrzy trzewie,
A prochom dawnym spoczynek naruszy,
Wiek pomknie — lecz ten, kto się dotknie duszy.

Cyprjan Norwid.

ROZKŁAD MATERJAŁU JĘZYKA POLSKIEGO.

(Oddział VI szkoły powszechnej siedmioklasowej.)

1. Potrzeba rozkładu materjału.

W każdym oddziale i w każdej klasie obowiązuje pewna ilość przedmiotów nauczania. Nauczyciel albo udziela wszystkich przedmiotów w jednej klasie albo — pewnych tylko przedmiotów w kilku oddziałach zależnie od tego, czy w szkole panuje system klasowy, czy też przedmiotowy. W każdym wypadku musi nauczyciel osiągnąć swoją pracą pewien rezultat. Jeżeli chodzi o język polski, to rezultat, który powinien być osiągnięty jest wyraźnie określony przez Program, i tak: na str. 4 dla oddziału pierwszego, na str. 6 i 7 dla oddziału drugiego, na str. 9 dla oddziału trzeciego, na str. 13 dla wszystkich oddziałów szkoły powszechnej wogóle a w szczególności obowiązuje on oddziały czwarty, piąty, szósty i siódmy. Na str. 3 podaje Program cel nauki języka polskiego.

Z tego wynika, że nauczyciel, idąc na lekcję, musi być do niej przygotowany; musi wiedzieć, co będzie robił z dziećmi na swojej godzinie. Gdyby nauczający uchylał się od tego obowiązku, to nietylko nie osiągnąłby wspomnianego celu, nietylko praca jego nie dałaby żądanego rezultatu ale naraziłby młodzież na niepowetowaną stratę czasu, gdyż nie wyniosłaby z lekcyj żadnych korzyści.

Bardzo ważną okolicznością, która decyduje o tem, czy dany rezultat i cel nauczania zostanie osiągnięty, czy też nie, jest ta, czy nauczyciel wie, z c z e g o ma przygotować się np. na jutrzejszą lekcję oraz, dlaczego właśnie tę lekcją a nie inną będzie jutro z uczniami przerabiał.

Program wyznacza materjał, który należy wziąć w danym oddziale z gramatyki, z nauki pisowni itd. Ten podany materjał, to są ramy, w których nauczający ma zapewnioną swobodę pracy a poczęści i — wyboru. Nikt jednakowoż nie zrozumie tej swobody w ten sposób, że jeden miesiąc poświęci na czytanie stataryczne, drugi na czytanie kursoryczne, trzeci na gramatykę, czwarty na ortografję itd. itd., bo wie, że taka praca miałaby dużo wad. Przedewszystkiem nie mielibyśmy pewności, czy w tym czasie (miesiąc!) wyczerpiemy materjał, zakreślony przez

Program. Następnie dałby się odczuć brak urozmaicenia w pracy; nad zajęciami szkolnemi ciążyłaby nuda, uczniów ogarnęłoby zniechęcenie. Nie wykorzystalibyśmy często pewnych momentów, pewnych przeżyć dzieci, które naukę ułatwiają a do pracy wprowadzają urozmaicenie. Nie możnaby było uwzględnić w całej rozciągłości zasady koncentracji, na którą powinniśmy zwracać uwagę w swej pracy. Nieuwzględnienie tego związku między poszczególnemi działami tego samego przedmiotu nauczania, jak i między poszczególnemi przedmiotami sprawiłoby, że język polski byłby traktowany jakgdyby w oderwaniu od innych zajęć szkolnych.

To są motywy, które zmuszają nauczyciela do zastanowienia się nietylko nad tem, co ma wziąć jutro albo pojutrze, ale także do tego, żeby zdawał sobie sprawę z tego, co weźmie za tydzień, za miesiac lub za dwa miesiące; powinien umieć dać odpowiedź na pytanie, dlaczego weźmie jutro, za tydzień, za miesiąc... właśnie to ćwiczenie a nie inne? To znowu zmusi go do zastanowienia się nad tem, czy w czasie, którym będzie rozporządzał, może wyczerpać materjał, wyznaczony przez Program, czy też nie. Gdyby, według planu opracowanego, wypadało tak, że nie mógłby w ciągu roku wyczerpać obowiązującego materjału, wtedy musi pomyśleć nad tem, które rzeczy są w nim podstawowe, a które mniej ważne — na pierwsze należy położyć nacisk przy nauczaniu, a drugie, z powodu braku czasu, opuścić.

Metoda, której stosowania wymaga nauczanie danego przedmiotu, powinna być używana w ciągu całego roku szkolnego. Nauczyciel, który pracowałby bez planu, nie mógłby tej zasady uwzględnić w całej pełni z tego powodu, że, nie obliczywszy dokładnie czasu, którym rozporządza, część materjału brałby wolniej — a drugą byłby zmuszony wziąć „po łepkach", żeby tylko materjał wyczerpać; w pierwszym wypadku mógłby używać, dajmy na to, metody indukcyjnej ale w drugim brak czasu nie pozwoliłby na to nauczycielowi i zmuszałby go do stosowania metody pośledniejszej, przypuśćmy — wykładu.

Sporządzanie i obmyślanie planu nauczania da sposobność nauczycielowi do sprawdzenia nietylko tego, czy w pracy swej czyni on postępy. Sam fakt postawienia sobie takiego pytania będzie dla niego bodźcem do ulepszenia tego, co było dodatnie a ponie-

chania tego, co dawało rezultaty ujemne. Poza tem patrz ustęp „Program a rozkład materjału.“

Z tych wszystkich rozważań wynika, że tak, jak każda praca, tak i ta, która odbywa się w szkole, musi być przeprowadzona według pewnego, naprzód nakreślonego planu. Ten plan pracy szkolnej w zakresie pewnego przedmiotu nauczania nazywam jego rozkładem materjału. Zadowolenie, które daje praca z dziećmi, sama przez się zostaje spotęgowana tą swobodą i pewnością ruchów, jakie daje opanowanie i poznanie dróg, wiodących do celu.

2. Sposób opracowywania rozkładu materjału.

Praca nauczyciela tak samo, jak i wysiłki ucznia pełna jest pomyłek, błędów, upadków i niedomagań. Nietylko uczeń, błądząc, uczy się! Tę samą prawdę można zastosować i do nauczyciela. Takie okresy błędów i pomyłek występują szczególnie u nauczyciela początkującego. Nie znaczy to, że nauczyciel starszy wolny jest od nich. Da się to zaobserwować tak na swojej własnej pracy, jak i na pracy innych. To samo tyczy się i pracy nad układaniem rozkładu materjału z jakiegoś przedmiotu.

Początkowo, nauczyciel rozkłada materjał z jakiegoś przedmiotu mechanicznie. Rozkłada go zaś dlatego, bo wie, że bez planu w żadnej pracy nie osiągnie celu. Ale już w ciągu roku, pracujac w szkole i zdobywając doświadczenie, przekonywuje się, że w niektórych wypadkach postępował dobrze a w innych — źle, bo rozwiązywał dane zagadnienie błędnie, czy to z powodu nieznajomości dzieci, warunków miejscowych; rzadziej wynikła pomyłka z powodu nieopanowania nauczanego przedmiotu. W przyszłym roku zmieni plan nauczania, a zmieni go gruntownie i to chociażby tylko na podstawie doświadczenia, zdobytego w ciągu tego jednego roku pracy. Każdy następny rok pracy, w zakresie udzielanego przedmiotu nauczania przyniesie ulepszenia i zmiany, które nauczający uwzględni i w rozkładzie. Poza tem sam nauczyciel zauważy i stwierdzi, że np. rozkład materjału z r. 1926/27 był lepiej opracowany aniżeli ten z r. 1925/26 i potrafi nawet dać odpowiedź, w czem ta poprawa na lepsze okazała się i jakie ona dała rezultaty.

Jak nauczyciel pracuje z dziećmi w szkole i poza nią oraz doświadczenie, jakie potrafił zdobyć dzięki tej pracy — to stanowi

o wartości nauczającego. Ale sama praktyka, jakkolwiek jest bardzo cenna, musi być oparta na pewnych zasadach naukowych. Nauczyciel powinien śledzić postępy w swojej i pokrewnej dziedzinie nauczania. Samo przez się rozumie się, że powinien go interesować ruch na polu nauczania i na polu wychowania. Lektura odpowiednia przyczyni się do rozszerzenia i wzbogacenia wiedzy nauczyciela. To nie pozostanie bez wpływu na pracę nauczającego w szkole oraz na jej plan.

Chociażby z tego widzimy, że rozkład materjału nauczania nie jest czemś stałem, od czego nauczycielowi odstąpić nie można. Zmienia się on tak samo, jak zmienne są warunki miejscowe, warunki jego pracy w szkole oraz samo życie szkolne. Zupełnie inaczej „pracuje się" w szkole takiej, jaka istnieje w naszych okolicach a inaczej w takiej, gdzie są pomoce naukowe i odpowiedni budynek i gdzie życie szkolne jest zorganizowane. Nie oznacza to, że praca nasze może być bezplanowa, bo to znowu świadczyłoby o tem, że nie potrafimy opanować tych warunków i wykorzystać je w naszej pracy. Nie należy również rozumieć tej zmienności jako dowolności postępowania, bo ograniczają ją w pierwszym rzędzie wymagania programów a potem zasady dydaktyki, chociażby takiej jak zasada ciągłości. Warunki, wśród których nauczyciel pracuje, powinny również być uwzględnione w rozkładzie materjału.

3. Praca twórcza nauczyciela.

Ponieważ uwzględnienie warunków miejscowych, doświadczenia nauczyciela, życia szkolnego, programów itd. stanowi istotę rozkładu materjału, to wynika z tego, że każdy nauczający ma swój plan nauczania i ogłaszenie drukiem oraz zapoznawanie się z cudzą pracą z tego zakresu jest zbędne.

Prawdą jest, że dane warunki miejscowe często przyczyniają się do tego, iż pewien dział jakiegoś przedmiotu można lepiej opracować, gdy tymczasem w odmiennych okolicznościach można położyć nacisk na zupełnie inny dział tego samego przedmiotu. Życie szkolne może być tak zorganizowane, że pewne instytucje, założone przez uczniów na terenie szkoły, mogą dostarczyć do niektórych przedmiotów nauczania wiele materjału. Tam zaś, gdzie to życie nie uzewnętrzniło się — niema tej możliwości. Jeżeli

chcemy, żeby szkoła była dostosowana do wymagań życia, musimy te warunki w swej pracy uwzględnić i wykorzystać je przy układaniu rozkładu materjału.

W tych samych warunkach i na tem samem polu, na którem ja pracuję, pracuje wielu ludzi. Trudności, które napotykam, oni może już rozwiązali i poszli w swej pracy naprzód, gdy tymczasem ja stoję na miejscu. Gdybym o cudzej pracy nic nie chciał wiedzieć, to musiałbym mieć pewność, że moja jest najlepsza. Tymczasem niema nic doskonałego. Uczymy się od wszystkich i to tego, jak postępować nie należy, jak i tego, co robić należy. Z porównania swoich wysiłków z cudzemi nabieramy pewność, że jesteśmy na dobrej — albo złej drodze. Jeżeli z cudzej pracy wyciągniemy naukę na przyszłość, będzie to znakiem pracy twórczej.

Przy tem wszystkiem może zachodzić obawa niewolniczego kopjowania cudzej pracy. Mogą być ku temu powody: 1. nie opanowałem tego, czego wzór mam przed sobą, albo 2. nie chcę wysilić się na pracę samodzielną. Pierwsza okoliczność będzie mi bodźcem do pracy nad sobą. Cudza praca będzie dla mnie wzorem do tego czasu, w którym stanę o własnej sile. O drugim powodzie nie piszę, bo on nie istnieje u nikogo z nauczycielstwa. Poza tem chcę poznać cudzą pracę, by mieć obraz, jak ktoś inny rozwiązuje zagadnienie, nad którem ja również pracuję.

Jeżeli twórczość nauczyciela objawia się w pracy nad rozkładem materjału, to duch jego wyciska swoje znamię na sposobie nauczania, jego współpracy z uczniami, których to żaden plan cudzy nie zabije. Mając na uwadze to, że są rozmaite warunki miejscowe i pracy, że dużą rolę odgrywają tutaj i dzieci i wiadomości z poprzednich lat nauczania, a przedewszystkiem sam nauczyciel, w rozkładzie swoim pozostawiam zupełną swobodę nauczającemu, co zaznacza się także w tem, że w wielu wypadkach podałem tylko tytuł lekcji. To ma miejsce przy objaśnieniach, wypracowaniach i zadaniach z dyskusją itd. Również kolejność ćwiczeń, podana przeze mnie, nie obowiązuje nauczającego.

4. Koncentracja w nauczaniu.

„Przy nauczaniu nietylko chodzi o to, aby wiedza w każdej oddzielnej gałęzi nauk została podana w należytym porządku i opanowana przez ucznia. Przy nauce zależy nam też bardzo na tem, aby stworzyć łączność między wiadomościami, nale-

żącemi do różnych przedmiotów nauczania, oraz łączność między różnemi wiadomościami, należącemi wprawdzie do tego samego przedmiotu nauki, lecz odleglejszemi od siebie. Utworzenie takiej łączności nazywamy koncentracją". (Dr. Kazimierz Sosnicki: *Zarys dydaktyki.*)

Program na str. 24 (Czytanie stataryczne) i na str. 62 i 63 (w ustępie Nauka gramatyki w oddziale V i VI) poświęca dużo miejsca na wskazanie tej łączności między wszystkiemi działami języka polskiego. Przez swoje trzy działy, t. j. przez czytanie, wypracowania i ćwiczenia ustne język polski wiąże się ze wszystkiemi innemi przedmiotami nauczania i Program omawia tę łączność przy objaśnieniach do czytania statarycznego (na str. 27).

Lekcje języka ojczystego można wiązać z różnemi przedmiotami nauczania a należy je także nawiązywać do przeżyć uczniów albo łączyć z potrzebami instytucyj, istniejących lub działających na terenie szkoły. Jeżeli nauczyciel opracowuje z uczniami list do księgarni lub składu materjałów piśmiennych z prośbą o przesłanie książek lub kątomierzy do sklepiku szkolnego, to korzysta z potrzeb takiej instytucji szkolnej, jaką jest sklepik szkolny. To samo można powiedzieć o samorządzie szkolnym, gazetce, teatrze, pracy w warsztatach, zabawach, wspólnych wycieczkach itp. przedsięwzięciach, które nadają się do tego, by ich potrzeby albo wyniki były tematami niektórych działów języka polskiego.

Nauczanie, oparte o życie szkolne, przestaje być książkowem i daje najlepsze rezultaty. Osiągnąć je można w szkole, w której nauczycielstwo współpracuje z dziećmi i między sobą. Współpraca między nauczycielstwem jest niezbędna szczególnie wtedy, gdy chodzi o oddziały starsze, gdzie panuje system przedmiotowy. W oddziałach młodszych szkoły powszechnej, realizowanie zasady koncentracji w obrębie nauczanych przedmiotów nie napotyka na trudności, bo tam zwykle wszystkie przedmioty nauczania są skupione w ręku jednego nauczyciela.

5. Szkoła pracy.

„Kto wie,... czy podobnie jak wiek XIX stał się stuleciem dziecka, wiek, w którym żyjemy, nie stanie się stuleciem szkoły dla dziecka. Stwierdzić bowiem należy, że przeżywszy okres intensywnej działalności reformatorskiej na polu szkolnictwa, jego organizacji, jego metod, jego programów, jego dopasowania do indy-

widualności uczni. „Szkoła radosna“, „nowa szkoła“, „szkoła pracy“ wreszcie — oto hasła dnia, nie w teorji bynajmniej, ale w praktyce. Ostatnie z tych haseł może najgłębiej sięga w bolączki szkoły dzisiejszej i najradykalniej probuje je usunąć (Feliks Kierski w wstępie do Kerschensteinera *Pojęcie szkoły pracy.)*

Kiedyż realizujemy zasady *szkoły pracy?*

Na to Kerschensteiner w *Pojęciu szkoły pracy* daje odpowiedź taką: „Zasada *szkoły pracy* wtedy tylko jest zachowana, kiedy praca wnikania w krąg wyobrażeń i sposób myślenia, właściwy danej dziedzinie, przystosowane są do tych metod pracy, jakie rozwinęły się z psychologiczną koniecznością wewnątrz owej dziedziny. Doprowadzić uczniów do samodzielnego dorabiania się wiedzy historycznej, czy to na podstawie ówczesnych opisów lub innego materjału źródłowego, czy też tylko lektury współczesnych utworów historycznych; pozwolić uczniom głębiej zrozumieć i przeżyć treść poezji — wiersza, czy prozy — polecając im opracowanie jej w formie dramatycznej; rozwijać subtelność przez koleżeńskie obcowanie uczniów w związkach pracy; uczyć ich docierać samodzielnie, drogą własnych doświadczeń, do jądra praw fizycznych, chemicznych i biologicznych — jest to nauczać zgodnie z zasadą pracy twórczej.“

A czy my realizujemy zasady *szkoły pracy?*

L. p.	Rodzaj ćwiczenia	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	Razem godzin
1	Wiadomości z gramatyki	4	2	3	3	3	3	3	2	2	4	29
2	Kaligrafja	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
3	Ćwiczenia ortograficzne	—	2	3	2	1	2	2	1	1	4	18
4	Czytanie statataryczne	2	1	2	2	2	2	2	2	2	—	17
5	„ kursoryczne	—	2	—	1	3	1	2	1	3	1	14
6	Nauka wierszy	1	1	1	—	1	1	1	—	1	1	8
7	Objaśnienia	2	1	1	—	—	1	1	1	1	—	8
8	Przygotow. do wypracow.	1	2	1	—	1	—	1	—	—	—	6
9	Nauka stylu praktycznego	—	1	—	1	1	1	1	—	1	—	6
10	Zadania z dyskusją	1	1	—	—	1	—	—	—	1	1	5
11	Czyt. (i opow.) prz. naucz.	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1	3
12	Opowiadanie (opisy)	—	—	—	—	—	1	1	—	1	—	3
13	Parafraza	1	—	—	—	—	1	1	—	—	—	3
14	Zestawienie utworów	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2
15	Dzienniczek utw. przecz.	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
16	Ćwiczenia gramatyczne	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
17	„ słownikowe	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	Razem godzin	17	17	15	11	15	15	17	9	15	14	145

Ta tabelka przedstawia, jakie rodzaje ćwiczeń wziąłem w ciągu roku szkolnego, ile godzin wypadało na każde ćwiczenie w poszczególnym miesiącu i w ciągu roku szkolnego oraz ile godzin miałem języka polskiego w każdym miesiącu i za cały rok szkolny.

Na podstawie tej tabelki oraz rozkładu materjału, w którym są podane tematy tych lekcyj i prac, możemy wywnioskować, jak jest postawiony język polski w VI oddziale, jakie stosuje się metody nauczania a nawet możemy poznać szkołę samą i jej życie.

Wykaz ten stwierdza niezbicie, że w oddziale tym nad nauczaniem języka ojczystego panowała niepodzielnie książka. Poznać to chociażby z tego, że na wiadomości z gramatyki, kaligrafję, ćwiczenia ortograficzne, czytanie stataryczne i kursoryczne oraz na naukę wierszy i objaśnienia poświęcono największą ilość czasu. Przytem należy dodać, że jedyną podstawą tych ćwiczeń i prac była lektura. Na 145 godzin nauczania, któremi nauczający rozporządzał w ciągu roku szkolnego, na nauczanie książkowe, oparte tylko na jedynej lekturze, wypada 114 lekcyj czyli 80% czasu.

Jeżeli przyjmiemy, że pozostałe godziny były przeznaczone na ćwiczenia i prace, które miały na celu wyrażanie myśli i dążeń uczniów albo, że młodzież czerpała, do tego rodzaju zajęć, materjał nie z książki ale z życia, że one miały za podstawę zainteresowania dzieci, to mimowoli ciśnie nam się na usta pytanie: dlaczego na tę pracę przeznaczono tak mało czasu?

Objaśnienia metodyczne do Programu na str. 24 pouczają nauczyciela: „Czytanie stataryczne, czyli czytanie, połączone z objaśnieniami rzeczowemi i językowemi, oraz omawianiem treści, stanowi podwalinę nauki języka ojczystego w szkole. Jest ono punktem wyjścia dla ćwiczeń językowych ustnych i piśmiennych, gramatycznych i stylistycznych, począwszy od układania najprostszych zdań, a skończywszy na opowiadaniach, opisach i listach.“ Ma ono nawet służyć jako materjał „do omawiania zagadnień etycznych i do rozwijania uczuć moralnych i patrjotycznych.“ Rozumię to tak, że twórca Programu nie uważa książki za jedyną podstawę nauki języka polskiego.

Ta tabelka przemawia do nas silniej, plastyczniej i wyraźniej niż wszelkie nawoływania, książki i broszury. Ona mówi nam,

że tkwimy w starych błędach, bo książka zasłoniła nam i uczniom rzeczywiste życie i jego potrzeby.

Wskażmy te powody, które nam przeszkadzają w pracy lub nie czynią z niej narzędzia i środka przystosowania szkoły do życia!

Pierwszym powodem jest to, że wypędziliśmy ze szkoły życie rzeczywiste a stworzyliśmy stuczne, książkowe. To życie prawdziwe należy obok książki uczynić materjałem nauczania. Drugim błędem jest to, że mamy w niektórych działach materjał za obszerny. Prawda, że szkołę powinna obowiązywać zasada: *mało ale gruntownie*, ale obowiązujący Program wyraźnie wyznacza materjał (np. gramatyczny), który należy w ciągu roku wyczerpać. Trzecią wadą, jeżeli chodzi o język polski, jest ta, że nauczyciel nie ma na czem oprzeć nauczania, jeżeli odrzuci chociażby na chwilę książkę. Ta druga podstawa nauki języka ojczystego, którą jest życie szkolne, nie istnieje, bo ono nie jest zorganizowane i wykorzystywane dla celów nauczania. Weźmy samorząd, czytelnictwo wśród dzieci, kółka młodzieży szkolnej, teatr szkolny, sklepik szkolny, harcerstwo itd. itd.; pomoce naukowe, boiska, ogródki szkolne, warsztaty pracy itd. Ile szkół zorganizowało to życie szkolne a jeżeli go zorganizowało, to czy umie je wykorzystać dla celów nauczania i wychowania?

Nic też dziwnego, że książka panuje niepodzielnie w szkole, a zajęcia, któreby miały podstawę w zainteresowaniu i aktywności uczniów, są z niej prawie zupełnie usunięte. Dlaczego w VI oddziale na opowiadanie przeznaczono 3 godziny a na zadania z dyskusją 5 godzin na przeciąg całego roku? Oto dlatego, że nauczający nie odczuwa potrzeby przeznaczenia więcej godzin na tę pracę, bo uczeń nie ma o czem ani mówić ani pisać. Książka nie pobudza jego sił i chęci do wyrażania swych myśli, uczuć i dążeń.

Co należy zrobić, żeby zło usunąć?

Na to, że szkoła nie ma boiska, ogródka szkolnego, warsztatów, pomocy naukowych, odpowiednich pomieszczeń i na to, że programy obowiązujące są przeładowane — nauczyciel nic nie pomoże. W istniejących warunkach powinien dążyć do tego, żeby życie rzeczywiste obok książki uczynić podstawą nauki języka polskiego. Dążenia i zainteresowania dzieci należy wykorzystać.

Wprawdzie są szkoły, w których praca nauczyciela jest bardzo trudna. Pracowałem w kilku takich „zakładach naukowych“. Ostatnio uczyłem w szkole, która mieściła się w czterech lokalach: brudnych, ciasnych, zimnych, wilgotnych i ciemnych. W takiej sali było nieraz 70 dzieci na jedną zmianę a na drugą tyle samo. Jak tu można było myśleć o zorganizowaniu życia szkolnego (o zwołaniu zebrania uczniów chociażby w celu przeczytania gazetki), gdy samo nauczycielstwo musiało czekać na swoją godzinę w sieni brudnej i zimnej? W tej samej sieni mieściła się bibljoteka nauczycielska i uczniowska. Nic też dziwnego, że życie szkolne w tym „zakładzie“ nie istniało prawie. O pomocach naukowych nawet niema co wspominać, gdyż tych zupełnie tak, jakby nie było, a uczęszczało do niej blisko 1000 dzieci.

Jak uczyłem języka polskiego w tej szkole? Podaję w skrócie i dla zorjentowania się w rozkładzie. Czytania statarycznę. Uczeń opracowuje samodzielnie plan czytanego artykułu; wyszukuje i wypisuje z niego wyrazy niezrozumiałe oraz poszukuje ich znaczenia. Opracowuje samodzielnie opisy, buduje wspólnie z nauczycielem rozprawkę a potem porównuje swoją pracę z opracowaniem, umieszczonem w książce. Uczniowie czytają książeczki, przez co uzupełniają wiadomości, zdobyte na lekcjach innych przedmiotów nauczania. Czytanie kursoryczne. Uczniowie wspólnie z nauczycielem analizują daną czytankę, by oddać głosem to, co autor zaznaczył interpunkcją. Śledzą i uzupełniają interpunkcję w tych miejscach, w których jej brak.

Wiadomości z gramatyki i ćwiczenia ortograficzne oparte były na wypracowaniach, ćwiczeniach ustnych i lekturze. Metoda indukcyjna, obserwacja.

Wypracowania piśmienne. Tematy do wyboru. One oparte były na wspólnej pracy. Treścią ich były poczęści przeżycia uczniów, plany oraz zamiary. Łączyły się często z innemi przedmiotami szkolnemi. Nie prowadziłem zupełnie wypracowań klasowych szkolnych t. zw. „klasówek“.

Nauka wierszy. Wskazałem uczniom metodę pracy. Uczyli się wierszy nie w klasie ale w domu na wyznaczony (dłuższy) termin.

Zadania z dyskusją. Dawałem do opracowania taki temat: Tadeusz Rejtan nie chce dopuścić do zatwierdzenia pierwszego rozbioru Polski. „Źródła: a) wiadomości z historji, b) obraz

Matejki „Tadeusz Rejtan“ oraz c) Józef Szujski: „Tadeusz Rejtan na sejmie 1773 roku“ (Biblj. Un. Lud. i Młodz. Szk. — 185).

Dlatego to w rozkładzie na niektóre prace i zajęcia poświęcono dwie a nawet trzy godziny, jak np. na czytanie statarycznę a na gramatykę, ćwiczenie ortograficzne i czytanie kursoryczne poświęciłem całą godzinę.

6. Rozkład materjału a Program.

Program języka polskiego przewiduje w oddziale VI szkoły powszechnej następujące ćwiczenia i prace:

1. Czytanie stataryczne,
2. „ kursoryczne,
3. zestawianie utworów,
4. objaśnienia,
5. ćwiczenia gramatyczne, stylistyczne i słownikowe,
6. opowiadanie i opisy,
7. dzienniczek utworów przeczytanych,
8. listy,
9. ćwiczenia ortograficzne,
10. wiadomości z gramatyki,
11. kaligrafję,
12. naukę wierszy,
13. czytanie i opowiadanie przez nauczyciela,
14. wypracowania klasowe szkolne i domowe.

Wszystkie te ćwiczenia i prace są uwzględnione w moim rozkładzie materjału. Prócz nich wprowadziłem jeszcze zadania z dyskusją, na które przeznaczyłem pięć godzin w roku.

Gdybyśmy na każdą z tych prac przeznaczyli tylko jedną godzinę miesięcznie, to, żeby uczynić zadość wymaganiom Programu, musielibyśmy mieć w VI oddziale 14 godzin języka polskiego w miesiącu. Gdy weźmiemy pod uwagę to, że objaśnienia potrzebne są tak przy czytaniu statarycznem jak i przy nauce wierszy, a do wypracowań musimy zebrać z dziećmi potrzebny materjał, — a raz na dwa miesiące poświęcilibyśmy godzinę na zadanie z dyskusją, to koniecznie byłyby nam potrzebne 33 godziny na dwa miesiące. (Przez objaśnienia rozumię tutaj rozbiór oraz te ćwiczenia, które wylicza Program na str. 48 i 49). W roku szkolnym 1926/27 miałem w oddziale VI 114 godzin; najwięcej godzin miałem w miesiącach październiku i marcu (17), a najmniej w wrześniu i kwietniu (9).

Każdy z nas wie z doświadczenia to, że chociażbyśmy wyznaczyli jeden artykuł miesięcznie na czytanie stataryczne, to w przeciągu 50 minut nie przerobimy go tak, jak tego wymaga Program. Poza tem materjał gramatyczny, wyznaczony przez Program, jest tak obszerny, że jedna godzina w miesiącu nie wystarczy na to, żeby go w ciągu roku wyczerpać. Podręcznik prof. S. Szobera (Gramatyka polska w ćwiczeniach. Zeszyt IV), którego używam w VI oddziale, jest zastosowany do wymagań Programu. Tam mamy 114 punktów. Chcąc każdy punkt tego podręcznika opracować tak, jak tego wymagają wskazówki do Programu (str. 60 „Nauka gramatyki w oddziale V i VI"), to musielibyśmy nań poświęcić godzinę a wobec tego na nauczanie gramatyki 114 godzin, to jest tyle czasu, ile nauczycielowi przypada użyć na naukę języka polskiego wogóle (mowa tu zawsze o roku szkolnym 1926/27).

Na czytanie kursoryczne, ćwiczenie ortograficzne oraz na kaligrafję jedna godzina w miesiącu również nie wystarczy.

Miesiąca czerwca nie można zaliczać do okresu normalnej nauki, bo to jest czas przeznaczony na powtarzanie ewentualnie pogłębianie powtarzanego materjału. I z tego powodu odpada 14 godzin a na samą pracę nad zdobywaniem wiadomości pozostawało mi tylko 100 godzin w roku szkolnym.

Jak widzimy, materjał nauczania jest dość obszerny a czasu potrzebnego do jego zdobywania pozostawiono dzieciom mało. Gdyby nauczyciel nie obmyślił planu pracy, to nie osiągnąłby rezultatu nauczania.

W rozkładzie materjału tutaj podanym

na wiadomości z gramatyki	poświęciłem	25	godzin	w ciągu	9	miesięcy,	
„ kaligrafję	„	20	„	„	„	„	
„ czytanie stataryczne	„	17	„	„	„	„	
„ naukę pisowni	„	14	„	„	„	„	
„ czytanie kursoryczne	„	13	„	„	„	„	itd.

Resztę godzin przeznaczyłem na pozostałe ćwiczenia i prace a dziesiąty miesiąc (czerwiec) poświęciłem na powtarzanie przerobionego materjału.

Rozkład materjału nie uwzględnia, przy czytaniu statarycznem i wogóle przy innych pracach, zajęć domowych uczniów ale zaznaczone jest do przerobienia 9 artykułów statarycznie. Na czy-

tanie kursoryczne przeznaczono 13 artykułów nieopracowanych. Na lekcjach ćwiczeń ortograficznych będzie się brać tylko poznanie pisowni wyrazów.

Z wykazu wynika, że na naukę gramatyki przeznaczyłem najwięcej godzin a to z tego powodu, że Program przewiduje na ten oddział obszerny materjał. Czytelnik z materjału, podanego w moim planie osądzi, czy wziąłem z gramatyki, przypadającej na VI oddział, rzeczy podstawowe a mniej ważne szczegóły opuściłem. W każdym razie widoczne jest to, że dużo rzeczy, uwzględnionych w podręczniku prof. Szobera i w Programie — opuściłem. Co się tyczy nauki fonetyki, to brałem z niej niejedno, gdzie mi ona była koniecznie potrzebna.

Na kaligrafję przeznaczyłem dwie godziny w miesiącu, z czego nie potrzebuję się tłumaczyć, bo to jest jasne.

Trzecie miejsce zajmuje czytanie stataryczne. Okoliczność, że pracy tej poświęciłem tyle czasu jest zrozumiała, gdy weźmiemy pod uwagę cel nauki języka polskiego oraz rezultat, jaki powinno dać nauczanie tego przedmiotu w szkole powszechnej. Program języka polskiego określa cel nauki języka ojczystego, między innemi, w sposób następujący: „...2. Rozumienie języka książkowego: a) prozy autorów popularnych, t. j. języka tych książek, z pomocą których uczeń po skończeniu szkoły uzupełniać będzie swe wykształcenie; b) języka poetyckiego (pięknego) popularnych...“ Rezultat nauki, jaki powinien osiągnąć nauczyciel języka polskiego, jest wyznaczony na str. 13: „Po ukończeniu szkoły powszechnej siedmioodziałowej uczeń powinien... rozumieć treść łatwiejszych utworów, ... mieć elementarne pojęcie (na podstawie lektury dzieł) o najwybitniejszych autorach polskich i ich dziełach, a zarazem powziąć zamiłowanie do ...literatury polskiej, takie, aby po ukończeniu szkoły chętnie uzupełniał swą wiedzę lekturą odpowiednich książek.“

Wprawdzie rozkład materjału jest opracowany dla oddziału VI, a w rezultacie jest mowa o wyniku, jaki powinien być osiągnięty po ukończeniu szkoły powszechnej, to jednak winno być dla nas bodźcem do pracy intensywnej dlatego, że przed uczniem zostaje jeszcze tylko jeden rok nauki w klasie VII. Nauczyciel ostatniego oddziału będzie bezsilny, jeżeli jego poprzednicy nie pracowali w tym kierunku, by wynik ten mógł być osiągnięty.

Następuje nauka pisowni. Żyjemy w okresie narzekania na szkołę i na wyniki jej pracy. Prawdą jest, że uczniowie nie opanowują w szkole powszechnej ortografji w tym stopniu, by mogli myśli swoje poprawnie pod tym względem wyrazić. Nic też dziwnego, że na naukę pisowni poświęciłem tyle czasu, mojem zdaniem jest on jeszcze niewystarczający. Gdy przeglądniemy rozkład w miesiącu wrześniu, to zauważymy tam brak ćwiczeń ortograficznych, bo niepoświęcono na nie osobnych godzin. Jednakowoż ćwiczenia te połączone są w tym miesiącu z każdą lekcją gramatyki. (Prócz tego patrz Przepisywanie.)

Czytanie kursoryczne zajmuje piąte miejsce pod względem ilości godzin. Wymagania Programu i doświadczenia kładą na nauczyciela obowiązek częstszego zwracania uwagi na ten rodzaj ćwiczenia. I konieczność przeznaczenia większej ilości lekcyj na czytanie kursoryczne jest zrozumiała.

Na inne, w porównaniu z temi ćwiczeniami, poświęciłem bardzo mało czasu. Okoliczność tę miałem sposobność dostatecznie wyjaśnić. Brak czasu na te ćwiczenia daje się również odczuwać.

Zestawianie utworów ze względu na autorów i treść. Pracy tej poświęciłem tylko jedną godzinę w roku. Jedna lekcja na to zajęcie stanowczo nie wystarcza. Pocieszyć się można tem, że uczniowie prowadzą dzienniczki utworów przeczytanych, gdzie i te rzeczy są uwzględniane. Gdyby zachodziła potrzeba, można na ten cel poświęcić zadanie z dyskusją.

Objaśnienia są uwzględniane przy czytaniu statarycznem i nauce wierszy, ale nie przy każdej z tych prac. To zależy od rodzaju pracy i od tego, co uczniowie umieją z poprzedniego roku nauczania.

Ćwiczenia gramatyczne (i stylistyczne) były zadawane do domu po każdej lekcji gramatyki. Zaś ćwiczenia słownikowe były stosowane przy objaśnieniach.

Dzienniczek utworów przeczytanych prowadziły dzieci same. Z pracy ich byłem zadowolony. Na jednej godzinie (w wrześniu) dałem im potrzebne wskazówki i objaśnienia, które im wystarczyły na cały rok.

Przepisywanie zadawałem dzieciom do domu po każdem czytaniu kursorycznem i po każdej nauce wiersza. Dyktanda przez

cały rok nie stosowałem a w czerwcu brałem dyktando, jako sprawdzian.

Ani jednej lekcji nie poświęciłem na poprawę wypracowań piśmiennych. Zadania poprawiałem w domu, potem oddawałem je uczniom, którzy je poprawiali również w domu.

Naukę rozpoczynam od pierwszej lekcji.

7. Uwagi ogólne.

Niniejszy rozkład materjału był wypróbowany w roku szkolnym 1926/27. Na pracę tę złożyły się również doświadczenia lat ubiegłych.

Zmiany, które tu wprowadziłem są następujące:

1. Nauka w r. szk. 1926/27 rozpoczęła się od dnia 15 września 1926. W tym rozkładzie uwzględniłem te lekcje, któreby się odbyły, gdyby nie ta przerwa.
2. Zapełniłem luki w tych dniach, w których byłem nieobecny w szkole.
3. Nie uwzględniłem lekcyj w dniu 13 listopada (Stanisława Kostki) oraz w tych dniach, w których odbyły się konferencje rejonowe.

Uczniowie używali następujących podręczników:

1. Dr. A. J. Mikulski: Polska książka dla klasy VI szkoły powszechnej. Wyd. Ossol. 1925.
2. St. Szober: Gramatyka polska w ćwiczeniach. Zeszyt IV. Wyd. Arcta.

Posługiwałem się przy nauczaniu:

1. St. Szober: Zasady nauczania języka polskiego.
2. K. Drzewiecki: Zarys metodyki języka polskiego.
3. F. Próchnicki: O ważniejszych gatunkach poezjji i prozy.
4. K. Wóycicki: Rozbiór literacki w szkole.
5. „ „ Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki Cz. I i II.
6. „ „ Stylistyka i rytmika polska.
7. J. i M. Jaworskie: Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom.
8. T. Czapczyński: Ćwiczenia w mówieniu.
9. S. Wołkoński: Słowo wyraziste.
10. A. Fischer: Lud polski.
11. K. Hartleb i M. Gawlik: Kultura Polski.
12. W. Łoziński: Życie polskie w dawnych wiekach.
13. J. Korczak: Gazetka szkolna.
14. L. Komarnicki: Teatr szkolny.
15. F. Dąbrowski: Spółdzielnie uczniowskie.
16. Z. Klemensiewicz: Metodyka nauczania głosowni opisowej.
17. „ „ Język polski Cz. I. Znaczenie i życie wyrazów.
18. Klemensiewicz, Majewiczówna i Lehr-Spławiński: Gramatyka polska w szkole powszechnej.
19. K. Nitsch: O języku polskim.
20. „ Dzisiejszy system głosowy.
21. A. Gawroński: O błędach językowych.
22. W. Taszycki: Polskie nazwy osobowe.
23. J. Rozwadowski: Ogólne zasady głosowni.

24. J. Rozwadowski: O zjawiskach i rozwoju języka. Cz. I.
25. T. Benni: Ortofonja polska.
26. Język Polski. Organ Tow. Mił. Jęz. Polsk. (wychodzi w Krakowie).
27. Szober, Bogucka, Niewiadomska: Nauka pisowni. Z.: I A, B; II AB; III AB.
28. W. Wąsik: Interpunkcja polska.
29. J. Łoś: Zasady ortografji polskiej.
30. K. Benoni: Nauka stylu praktycznego.
31. M. Arct: Słownik wyrazów obcych.
32. „ „ Suplement do słownika wyrazów obcych.

Rozkład materjału.

WRZESIEŃ

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
2	Powtórzenie z gramatyki o zdaniu. Nacisk na części zdania.
4	Ćwiczenie gramatyczne: Tworzenie zdań złożonych współrzędnie. Przecinek.
6	Czytanie stataryczne. Ostatnie kłosy.
8	„ „ „ „
9	Objaśnienia do artykułu Ostatnie kłosy.
11	Dzienniczek utworów przeczytanych.
13	Kaligrafja: i, u, w, y.
15	Wiadomości z gramatyki: Zdania rozwinięte, ściągnięte i złożone; przecinek.
16	Nauka wiersza: Pająk.
18	Objaśnienia do wiersza Pająk.
20	Parafraza wiersza Pająk.
22	Wiadomości z gramatyki: Zdania złożone współ- i podrzędnie; przecinek.
23	Kaligrafja T. F.
25	Zadanie z dyskusją.
27	Ćwiczenia słownikowe: Odcienia znaczenia wyrazów.
29	Przygotowanie do wypracowania.
30	Wiadomości z gramatyki: Zdania złożone podrzędnie. Interpunkcja.

PAŹDZIERNIK

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
2	Nauka wiersza: Pan Jezus chodzi po świecie.
4	Kaligrafja: n, ń, m, r, v, V.
6	Czytanie stataryczne artykułu Z opowiadań Sabały.
7	Objaśnienia do czytanki Z opowiadań Sabały.
9	Wiadomości z gramatyki. Zdania podmiotowe. Interpunkcja.
11	Ćwiczenia ortograficzne „niema", „nie ma".
13	Przygotowanie do wypracowania.
14	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Tadeusz Rejtan.
16	Kaligrafja: P, B, R.
18	List do brata z upomnieniem.
20	Ćwiczenia ortograficzne „nie" oddzielnie i razem.
21	Zadanie z dyskusją.
23	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Szkoła rycerska w Warszawie.
25	Zestawienie utworów.
27	Wiadomości z gramatyki: Zdanie orzecznikowe. Interpunkcja.
28	Czytanie (opowiadanie) przez nauczyciela.
30	Opowiadanie.

LISTOPAD

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
3	Czytanie stataryczne Oszczędnością i pracą.
4	„ „ „ „ „
6	Wypracowanie i charakterystyka w formie listu. Podstawą czytania statarycznego.
8	Kaligrafja: l, t, ł, b.
10	Wiadomości z gramatyki: Zdania przydawkowe. Interpunkcja.
11	Ćwiczenia ortograficzne: „ż“ i „rz“.
15	Nauka wiersza: List księcia Józefa.
17	Objaśnienia do wiersza: List księcia Józefa.
18	Kaligrafja: I, K,
20	Wiadomości z gramatyki: Zdanie przedmiotowe; interpunkcja.
22	Ćwiczenia ortograficzne „rz“ po spółgłoskach.
24	Zestawienie utworów.
25	Opowiadanie (czytanie) przez nauczyciela.
27	Wiadomości z gramatyki: Zdania okolicznikowe; interpunkcja.
29	Ćwiczenia ortograficzne: „j“ w środku wyrazu.

GRUDZIEŃ

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
1	Czytanie stataryczne Rezolutny kawaler.
2	„ „ „ „
4	Wiadomości z gramatyki: Rozbiór zdania złożonego: interpunkcja.
6	Ćwiczenia ortograficzne: Dzielenie wyrazów przy przenoszeniu.
9	Kaligrafja: f, h, k.
11	Wiadomości z gramatyki: Czasownik (osoby, liczby, czasy; konjugacje).
13	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Wyprawa do bieguna południowego.
15	Ćwiczenia ortograficzne: Wyrazy i zdania wtrącone; interpunkcja.
16	List do matki przyjaciela z usprawiedliwieniem.
18	Wiadomości z gramatyki: Czas teraźniejszy.
20	Kaligrafja. J. H.

STYCZEŃ.

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
5	Czytanie stataryczne artykułu Co to jest naród. (Na podstawie zbudowanej rozprawki).
6	Czytanie stataryczne artykułu Co to jest naród.
10	Pisanie rozprawki.
12	Wiadomości z gramatyki: Tryb rozkazujący i jego odmiana.
13	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu List.
15	Kaligrafja: p, j.
17	Wiadomości z gramatyki: Imiesłowy (przymiotnikowy i przysłówkowy).
19	„ „ „ Formy od czasu teraźniejszego.
20	Czytanie kursoryczne nieopracowanej czytanki Książe Józef i dzieci polskie.
22	Nauka wiersza: Pieśń o węglu.
24	Zadanie z dyskusją.
26	Kaligrafja: L, Ł.
27	Kwit.
29	Ćwiczenia ortograficzne. Zdania przytoczone i cudzysłów.
31	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu O Japończykach.

LUTY

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
3	Czytanie stataryczne Stary sługa.
5	„ „ „ „
7	Opowiadanie i charakterystyka.
9	Wiadomości z gramatyki: Imiesłów czynny przeszły i bezokoliczny.
10	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Grzmią pod Stoczkiem armaty.
12	Kaligrafja: o, ó, O, a, ą,
14	Umowa.
16	Wiadomości z gramatyki: Głoski dźwięczne: bezokolicznik.
17	Ćwiczenia ortograficzne: Pisownia bezokolicznika.
19	Kaligrafja: A, N, M, W.
21	Nauka wiersza: Nie, to skandal, jakich mało...
23	Objaśnienia do „ „ „ „ „
24	Parafraza „ „ „ „ „
26	Wiadomości z gramatyki: Imiesłów zaprzeszły i bierny.
28	Ćwiczenia ortograficzne „łszy“ i „wszy“.

MARZEC

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
3	Czytanie stataryczne artykułu Ramię i głowa.
5	„ „ „ „ „
7	Wypracowanie.
9	Język mówiony a pisany.
10	Wiadomości z gramatyki: Czas przeszły; czynność dokonana i niedokonana.
12	Kaligrafja: d, g.
14	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Egzamin w Borunach.
16	Ćwiczenia ortograficzne: łyśmy, ły; liśmy, li.
17	„ „ Pisanie przedrostków w czynnościach dokonanych.
19	Wiadomości z gramatyki: Czas przyszły.
21	Nauka wiersza: Mowo polska.
23	Parafraza „ „
24	Oferta.
26	Kaligrafja: C, S.
28	Wiadomości z gramatyki: Czas zaprzeszły.
30	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu.
31	Opowiadanie.

KWIECIEŃ

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
2	Czytanie stataryczne Przed sądem (Konopnickiej).
4	„ „ „ „ „
6	Objaśnienia do „ „ „
7	Wiadomości z gramatyki: Tryb przypuszczający,
11	Ćwiczenia ortograficzne: Przyrostek i spójnik „by“.
13	Kaligrafja: c, ć, ch, e, ę.
27	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Ochotnicy na straceńców.
28	Wiadomości z gramatyki: Strona zwrotna.
30	Kaligrafja: E, G.

MAJ

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
2	Czytanie stataryczne. Rewizja.
4	„ „ „
5	Objaśnienia do „
9	Wiadomości z gramatyki: Strona bierna.
11	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Pan Jezus i pies Burek.
12	Podanie o przyjęcie do szkoły.
14	Ćwiczenia ortograficzne: ą, ę,: om, on: em, en.
16	Nauka wiersza: U okienka.
18	Kaligrafja: s, ś, z, ź, ż, Z.
19	Wiadomości z gramatyki: Ogólny obraz konjugacji polskiej.
21	Zadanie z dyskusją.
23	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu W wielkopolskiej szkole.
25	Opowiadanie.
28	Czytanie kursoryczne nieopracowanego artykułu Legenda o pierścieniu.
30	Kaligrafja: sz, cz, dz, rz, trz, szcz.

CZERWIEC

Data	Rodzaj ćwiczenia (pracy) i tytuł lekcji:
1	Powtórzenie materjału gramatycznego z V i VI oddziału.
2	„ „ „ „ „
4	„ „ „ „ „
8	„ „ „ „ „
9	Kaligrafja: x, X.
11	Powtórzenie ćwiczeń ortograficznych. Dyktanda jako sprawdziany.
13	„ „ „ „ „ „
15	„ „ „ „ „ „
18	„ „ „ „ „ „
20	Zadanie z dyskusją.
22	Kaligrafja: D.
23	Powtórzenie przerobionych wierszy. Czytanie. Opowiadanie.
25	„ „ „ „ „
27	Czytanie przez nauczyciela.

Strzemieszyce. J. Har.

Uwaga. Niniejszy artykuł umieszczam jako przyczynek do krytycznego rozpatrywania „Programu nauki w szkołach powszechnych“ i to z jednego przedmiotu na jednym tylko stopniu. Autor oparł swą pracę na doświadczeniu kilkuletniem i wziął pod uwagę realne warunki życia szkolnego.

Przy tej sposobności nadmieniam, że p. Żłobicki, naczelnik Wydziału Szkół Powszechnych Min. W. R. i O. P., zaznaczył mi — w czasie audjencji w Ministerstwie — iż należałoby pobudzić nauczycielstwo do wypowiedzenia swych uwag także o programach ministerjalnych, oczywiście uwag nietylko teoretycznych lecz przedewszystkiem zaczerpniętych z praktyki szkolnej; chodziło bowiem o stwierdzenie w poszczególnych wypadkach, w jakiej mierze i w jaki sposób Program został wykonany. *Redaktor.*

PIERWSZA WOLNA ELEKCJA.

I. Czem jest twój ojciec? (Rolnikiem.) Po kim objął ojciec gospodarstwo? (Po swym ojcu.) Czyj ojciec również jest rolnikiem? Czy i twój ojciec objął gospodarstwo po ojcu. (Tak.) Kto pracować będzie po śmierci twego ojca na niem? (Jeden z moich braci.) Jak inaczej powiedzieć można, zamiast objąć po ojcu gospodarstwo? (Oddziedziczy je.) Czy tak zawsze będzie? (Tak, po ojcu jedno z dzieci otrzymuje gospodarstwo.) Jak się nazywasz? A twój ojciec? Dziadek? Z jakiego więc pochodzisz rodu?

Jak nazywał się pierwszy król polski? (Mieszko I.) Kto po nim panował? (Bolesław Chrobry.) Czyim synem był on? (Synem Mieszka I.) Kto panował po śmierci Bolesława Chrobrego? (Mieszko II.) Z jakiego rodu pochodzili ci królowie? (Z rodu Piastów.) Jak nazywał się ostatni król z tego rodu? (Kazimierz Wielki.) Po kim wstąpił on na tron? (Po swym ojcu Władysławie Łokietku.) Kto więc zawsze obejmował tron po ojcu? (Syn.) Jaki więc był tron? (Dziedziczny.) Kto panował po Ludwiku Węgierskim? (Władysław Jagiełło.) A kto po nim? (Władysław Warneńczyk.) Z jakiego rodu pochodzili ci królowie? (Z rodu Jagiellonów.) Czy powiedzieć możemy, że tron był nadal dziedziczny? (Tak, bo po ojcu panował syn.) Wymień mi Jagiellonów. Kto miałby objąć rządy po Zygmuncie Auguście? (Syn.) Dlaczego to nie nastąpiło? (Nie miał synów.) Polska była po śmierci Zygmunta Augusta bez króla. Jak nazywa się czas, kiedy nie było króla? (Bezkrólewie.)

II. Co się dzieje, gdy ja zachoruję? (Pan kierownik przysyła zastępcę.) Kto zastępuje p. kierownika? (Jeden z panów nauczycieli.) Dlaczego tak jest? Co stać sie musiało, gdy umarł Zygmunt August, nie mając synów? (Musiał go ktoś zastępować.) Czy było już w Polsce prawo orzekające, kto zastępować ma króla? Co więc należało zrobić? Otóż wtedy postanowiono, że króla zastępować ma prymas.

Do którego chodzisz kościoła? (Do fary.) Kto rządzi tym kościołem? (Ksiądz proboszcz.) Kogo ksiądz proboszcz musi słuchać? (Księdza dziekana.) A ksiądz dziekan? (Księdza biskupa.) A ksiądz biskup? (Księdza arcybiskupa.) Gdzie mieszka nasz arcy-

biskup? Kto wie, jaki tytuł ma jeszcze nasz arcybiskup? (Ma tytuł prymasa.) Jak się nazywa obecny prymas polski?

Co się dzieje, gdy przewodniczący samorządu opuści was? (Wybieramy nowego.) Kto go wybiera? (Wszyscy członkowie gminy.) Kto stoi na czele Polski? (Pan prezydent.) Kto pana prezydenta wybiera? (Posłowie i senatorowie.) Wtedy było jednak inaczej. Postanowiono, że króla wybrać ma szlachta z całej Polski. Na pierwszą elekcję, (tak nazywano wybory króla) zjechało się 50 000 szlachty. Ile uczniów jest w tej klasie? (50.) Ile więc takich klas trzebaby zbudować, aby pomieścić wszystkich? (1000.) Takiej dużej sali nigdzie nie było, i dlatego wybory odbyły się na polu pod Warszawą. Królem obrano Henryka Walezego, który pochodził z Francji. (Pokazać Francję na mapie.) Odtąd zawsze po śmierci króla obierać miano nowego. Co więc powiedzieć możemy o tronie? (Przestał być dziedzicznym, a stał się elekcyjnym.)

III. Zastanowimy się teraz nad tem, czy wolna elekcja była dobra dla Polski! Kto w klasie dba o porządek? (Dyżurny.) Kto go wyznacza? (My sami.) Co stałoby się, gdybym przyprowadził chłopca z innej szkoły i on zostałby dyżurnym? (Byłby nieporządek.) Dlaczego? (On nie zna stosunków, nie wiedziałby, co ma robić.) Co więc stać się musiało w Polce, gdy rządził cudzoziemiec? Dlaczego? — Co miano zawsze robić po śmierci króla? (Wybrać innego.) Czy zawsze wszyscy zgodzą się na jednego? (Dla udowodnienia tego można w klasie przeprowadzić wybór np. innego dyżurnego.) Do czego więc łatwo dojść można? (Do kłótni, wojen domowych.) Kto z tego może skorzystać? (Nieprzyjaciel.) A kto tem ucierpi? (Wszyscy.) Dlaczego? (Podczas wojny zniszczy się miasta i wsie, handel upada, ludzie nie będą się mogli zająć uprawą roli i nastąpi głód.) — Co stałoby się, gdyby twój ojciec oddał obcemu człowiekowi na krótki czas swoje gospodarstwo? (Nie dbałby o nie.) Czy więc też obcy król dbać będzie o państwo? Dlaczego? Co więc wogóle powiedzieć możemy o wolnej elekcji? (Była szkodliwa.)

IV. Dla przekonania się, czy dzieci wszystko zrozumiały, daje następujące zadanie domowe:

„Dlaczego wolna elekcja była szkodliwa?“

Żabikowo. Menzel.

NIEMIECKIE SZKOLNICTWO W POZNAŃSKIEM I NA POMORZU.

(Odprawa roszczeń niemieckich)*).

Autorem rozprawki (73 stron) powyżej wspomnianej jest p. radca Jan Suchowiak, pierwszy budowniczy polskiego szkolnictwa powszechnego w Polsce zachodniej, który, chociaż już zażywa bardzo zasłużonego stanu spoczynku, nie ustaje w dalszej pracy, do której przywykł jako stary społecznik i obrońca polskości na Kresach Zachodnich.

Broszura ta jest właściwie sumaryczną odpowiedzią, na liczne niesłuszne zarzuty, ukazujące się po niemieckich pismach krajowych i zagranicznych, atakujących nasze władze szkolne. — W szczególności zaś jest ona odprawą roszczeń niemczyzny na polu szkolnictwa, które zebrał p. Dobbermann w broszurze pt. „Die deutsche Schule im ehemals preussischen Teilgebiet Polens" — Szkoła niemiecka w b. dzielnicy pruskiej.

Autor p. Suchowiak omawia i odpowiada w dosadny, a zawsze przekonywujący sposób na wszystkie 17 rozdziałów niemieckiej broszury, których nagłówki poniżej przytaczamy:

I. Rodzaje szkół.
II. Nowa organizacja i zasada rozgraniczenia podług narodowości.
III. Znoszenie i przekształcanie gmin szkolnych.
IV. Odbieranie nieruchomości szkolnych.
V. Zamiar unicestwienia zasady podziału narodowego przez nowe ustawy.
VI. Ujęcie statystyczne niemieckiego szkolnictwa.
VII. Linja polskiej polityki szkolnej wobec mniejszości.
VIII. Polityka kompensacyj i represalij,
IX. Myśli o prawdziwej szkole dla mniejszości.
X. Niemieckie organizacje dla ochrony spraw szkolnych niemieckich.
XI. Obowiązek uczęszczania do szkoły.
XII. Władze szkolne.
XIII. Nauka religji w szkołach mniejszości.
XIV. Język polski w szkołach niemieckich.
XV. Niemieckie zakłady kształcenia nauczycieli.
XVI. Nauczyciel.
XVII. Niemieckie szkolnictwo prywatne.

Po ciekawe szczegóły odpowiedzi p. Suchowiaka, które odsłaniają niejeden rys jego celowej pracy organizatorskiej, odsyłamy Szanownych Czytelników do rozprawki samej. Pozwalamy sobie przytoczyć tu tylko charakterystyczne zakończenie.

„Kończąc moją odprawę, chciałbym łącznie stwierdzić, że nasi obywatele Niemcy nie mają podstaw prawnych do wytaczania skarg na naogół tak łagodną politykę naszą szkolną wobec niemieckiej mniejszości narodowej.

*) Odbitka z „Polski Zachodniej" rocznika II-go Związku Obrony Kresów Zachodnich, Poznań 1927.

Polska, która spełnia ściśle postanowienia traktatu o mniejszościach, gdyby nawet nie dawała nic więcej, niż jej traktat przepisuje, może twierdzić śmiało, że postępuje według zasad wolności i sprawiedliwości, bo darzy taką ochroną swoje mniejszości narodowe, jaka jest w zrozumieniu najkulturalniejszych państw świata, traktat mniejszościowy podpisujących.

Ze strony Państwa Polskiego doznają Niemcy pieczołowitego i o wiele lepszego traktowania, niż mniejszości narodowe w innych krajach.

W odprawie mej pominąłem pojedyńcze wypadki rzekomych wykroczeń, bo uważałem je za wyjątki przemijające, a już naprawione, względnie załatwione.

Niemcom naszym szkodzi ich agresywność wobec polskości (sprawy górnośląska, odolanowska, działdowska) oraz ich agitacja wśród ludności i nauczycielstwa, niedająca władzom naszym spokoju.

Jak w roku 1919, tak i nadal pozostanę tego zdania, że dziecku niemieckiemu należy się nauka w jezyku ojczystym. Przecież Państwo Polskie podejmuje sie tego zadania tylko w miarę możności i swych środków, zastosowując przytem równouprawnienie, a nie przywileje dla Niemców.

Nie można więc żądać od Państwa, aby dawało szkołę publiczną z językiem wykładowym niemieckim już dla mniejszej ilości dzieci, jak to przewiduje ustawa. Nie wolno żądąć od Państwa i od samorządów komunalnych, aby zwalniały od płacenia podatków niektórych obywateli dlatego tylko, że oni chcą mieć własną szkołę autonomiczną prywatną.

Gdzie Niemcy uważają za potrzebne, utworzyć dla siebie osobną szkołę prywatną, tam niechaj ją własnym kosztem zakładają, utrzymują i gospodarczo kontrolują według upodobania. A gdzie już ich za mała ilość, by utworzyć taką szkołę, tam jeszcze mają możność urządzania własnej niemieckiej nauki domowej na podręcznikach specjalnie w tym celu ułożonych. Po tej drodze może „każde dziecko niemieckie", jak chce pan Dobbermann, dojść do nauki w swym języku ojczystym.

Wiemy przecież, że i to Niemców jeszcze nie zaspokoi. Nie ulega bowiem wątpliwości, że Niemcy będą zawsze podnosić wrzawę na każde zarządzenie, rzekomo umniejszające ich stan posiadania, choćby ono było najzupełniej zgodne z postanowieniami traktatu o mniejszościach. „Niemcy nie mogli się jeszcze odzwyczaić od mierzenia swoich spraw i praw w Polsce z punktu widzenia interesów narodu, a nawet państwowości niemieckiej. Sposób myślenia ludzi, a zwłaszcza Niemców nie zmienia się tak szybko. Z tem musi się Polska liczyć — oczywiście jako z objawem psychicznym o silnym podkładzie politycznym, ale musi też mieć na oku własny interes państwowy".

Jakkolwiekbądź posądzanie nas o chęć polonizowania Niemców jest nierozumne i niesłuszne. Jeżeli bronimy jakie dzieci przed zniemczeniem, to tylko dzieci naprawdę polskie lub częściowo podstępem germanizowane. Prawdziwych Niemców nie tykamy i nie zamierzamy bynajmniej przymusowo ich polonizować. Byłoby to zresztą przedsięwzięcie beznadziejne w stuleciu radja, wobec doskonałej niemieckiej organizacji, popartej potężnemi środkami finansowemi i kulturalnemi z zagranicy.

My Polacy doznane krzywdy łatwo zapominamy, ale też z narzuconych nam przemocą rzekomych „dobrodziejstw“ niemieckich kwitujemy. Przecież Niemców nie nienawidzimy. Jeżeli zaś w samoobronie przed ich „kulturą“ się zasłaniamy, to mamy na myśli smutny los licznych naszych pobratymców Słowian, na zachodzie, zalanych morzem germańskiem. Jesteśmy wolni od szowinizmu posiadamy tylko „pęd samozachowawczy“.

„Nie umiemy uciskać i nie wierzymy w skuteczność sposobów, które przeciw nam samym skuteczne nie były“. Wierzymy atoli, że nie siłą, lecz sprawiedliwością pozyska Polska zczasem serca także swych obywateli języka niemieckiego, lecz dopiero w następnych pokoleniach, gdy już ucichnie duch nienawiści narodu niemieckiego do Polski. Może za lat kilkadziesiąt, ale nie teraz „popłynie“ — jak mówił zeszłego roku p. senator Hasbach w dyskusji nad pełnomocnictwami dla Rządu — „ze szczerego serca niemieckiego okrzyk: Niech żyje Polska“. — Obecnie wierzyć w tę szczerość, byłoby wielką ułudą. ki.

KSIĄŻKI.

Stefan Błachowski: *Typologja ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne.* Bibljoteka Pedagogiczna Przyjaciela Szkoły, Tom II. Poznań, Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły, 1927. Str. 61. Cena zł 1,60.

W roku 1921 przedstawił E. R. Jaensch po raz pierwszy ogólny zarys swej nauki o wyobrażeniach ejdetycznych. Od tego czasu, choć upłynęło dopiero sześć lat, rozrosła się nauka o wyobrażeniach i typach ejdetycznych do tego stopnia i tak ścisły nawiązała kontakt z pedagogiką, że każdy pedagog powinien się z nią zapoznać. Książeczka, wymieniona w nagłówku, pragnie właśnie zaznajomić czytelnika w sposób prosty i zwięzły z najgłówniejszemi tezami tej nauki i wskazać konsekwencje pedagogiczne, jakie z niej wynikają. Ponieważ badania nad wyobrażeniami i typami ejdetycznemi nie są jeszcze bynajmniej ukończone, przeto autor nie nadał — jak pisze w przedmowie — swemu ujęciu formy dogmatycznej, lecz dotknął również wątpliwości i niejasności, jakie jeszcze nauka ta zawiera.

W wyobrażeniach ejdetycznych zjawiają się obrazy widzianych kiedyś albo tylko wyobrażonych przedmiotów tak dobitnie i wyraziście, że się je dosłownie widzi. Osoby, posiadające takie wyobrażenia ejdetyczne, nazywa Jaensch ejdetykami. Badania nad ejdetykami nabierają dopiero ogromnego znaczenia dzięki temu, że ogromny procent młodzieży w wieku szkolnym wykazuje wyobrażenia ejdetyczne. Wśród ejdetyków wyróżnił Jaensch dwa typy: typ tetanoidalny (typ T.) i typ bazedowoidalny (Typ B.), które różnią się od siebie nietylko psychicznie, lecz także fizycznie. Jeżeli rzeczywiście istnieją tak odrębne typy wśród młodzieży, w takim razie pedagog musi się z tem poważnie liczyć i przystosować swoje środki i zabiegi pedagogiczne do właściwości typów.

Badania nad ejdetyzmem wykazały również, że struktura duchowa młodzieńca jest o wiele więcej plastyczna, niż kiedykolwiek dawniej przypuszczano. Na błędnem przeświadczeniu o niezmienności natury ludzkiej opiera się pesymizm pedagogiczny, stanowiący wygodną wymówkę dla opieszałego pedagoga: pocóż

i materjalna! Z wielu stron, nawet urzędowych odezwały się głosy, by seminarja nauczycielskie kształciły swoich kandydatów w tym kierunku, bo faktem — niestety — jest, że ukończony seminarzysta, otrzymując posadę nauczycielską, pojęcia bardzo często nie ma, jak ma korespondować ze swojemi władzami, a jeszcze gorzej, gdy młody nauczyciel dostaje posadę na wsi i tu, chcąc niechcąc, musi się stać w wielu razach doradcą miejscowej ludności i jest moralnie zobowiązany do załatwienia niektórych prac korespondencyjnych z najrozmaitszemi władzami w ogólności a szkolnemi w szczególności.

Pominąć tu nie możemy i zaznaczyć musimy, że już w r. 1905 wydane zostało w b. Galicji przez Władysława Lewickiego podręcznik pt. „Kancelarja szkolna czyli instrukcja do prowadzenia kancelarji szkolnej" (aprobowany przez b. Gal. Radę Szkolną Krajową i zalecaną do użytku szkół), a po uzyskaniu niepodległości podręcznik powyższy został w r. 1922 przez Zenona Zaklikę, inspektora szkolnego we Lwowie uzupełniony i przystosowany do zmienionych stosunków potrzeb i ustaw i rozporządzeń polskich władz szkolnych, ale podręcznik „Kancelarja szkolna" Lewickiego-Zakliki, aczkolwiek nieodzowny dla nauczycielstwa i kierowników szkół w prowadzeniu kancelarji szkolnej podręcznika Błaszczyńskiego zastąpić nie może. „Korespondencja nauczyciela z władzami" jest bardzo starannie i z wielką znajomością rzeczy opracowana, bo oprócz 100 najrozmaitszych wzorów korespondencyjnych z życia nauczycielskiego i szkolnego podręcznik zawiera instrukcje dla nauczycielstwa na podłożu ustawowem a to: traktuje o języku urzędowym, stylu, tytulaturze, formie zewnętrznej, o korespondencji tajnej, o postępowaniu dyscyplinarnem, kontraktach szkolnych, odwołaniach pełnomocnictwach, protokułach itd. itd., słowem jest to w całości zbiór bardzo bogaty, oparty na znajomości przedmiotu, dla nauczyciela, który znajdzie w tem wydawnictwie niezbędne wskazówki oraz informacji wielkiej wartości. Autor omawia wszystko, co dotyczy korespondencji z władzami, dlatego też książki polecać nie potrzeba. Pożyteczna ta książka sama siłą zapotrzebowania znajdzie się u każdego nauczyciela i w każdej bibljotece szkolnej i życzyć należy, by podręcznik ten był prawdziwym przyjacielem-doradcą dla nauczycielstwa i przyczynił się do ujednostajnienia i sprawniejszej administracji, co jest życzeniem wszystkich obywateli. G. Hecht. (Warszawa).

Stanisław Jachowicz: *Wiersze i bajki.* Zebrała i wstępem poprzedziła Stefanja Posadzowa. Bibljoteka Wychowania Przedszkolnego. Zeszyt VII i VIII. Księgarnia Św. Wojciecha Poznań, 1927. Str. 231.

W Bibljotece wychowania przedszkolnego (zeszyt 7 i 8) ukazało się nowe wydanie „Wierszy i Bajek" Jachowicza, poprzedzone przedmową pani Stefanji Posadzowej. Autorka wykazuje w niej, że wychowanie dziecka powinno się zacząć od najwcześniejszej młodości, przytem kształcić należy nietyle umysł ile przedewszystkiem serce dziecka. Kształcić serce można nie rozumowaniem lecz wyłącznie miłością, i w ten to właśnie sposób kształci dzieci Jachowicz w swych wierszach. Niezrównany znawca psychiki dziecka nie „wyprowadza go z raju szczęścia", lecz umie roztoczyć dokoła niego czar dziecięcej wiary, ufności i miłości. Uczy kochać Ojca wszystkich ludzi, który dał mu rodziców, który stworzył słoneczko i gwiazdki, zwierzątka i kwiatki. Poeta uczy dzieci poznawać

przyrodę, budząc w nich tkliwość dla wszystkiego co żyje. Działa wyłącznie na uczucie, i to właśnie stanowi jego największą zasługę na polu wychowania przedszkolnego.

Autorka przedmowy daje cenne wskazówki w jaki sposób należy uczyć dzieci wierszy Jachowicza, które przez swą prostotę i śpiewność stają się najlepszemi ćwiczeniami mowy dla małych dzieci.

Ażeby oszczędzić dziecku nadmiernego wysiłku pamięci, dobrze jest posługiwać się rysunkiem lub obrazkiem, przykuwającym uwagę dziecka. W ten sposób chwyta ona nietylko wyrazy lecz pojęcia, przez co przyswaja sobie łatwiej sam wierszyk. Aby ułatwić uczącym korzystanie z bogatej skarbnicy pedagogicznej Jachowicza, autorka wydaje jego wiersze w układzie dostosowanym do trybu życia dziecka. W części pierwszej umieszcza wiersze religijne, rozwijające miłość do Boga, w części drugiej obyczajowo-moralne, w których poeta uczy dzieci rózróżniać pomiędzy dobrem a złem; w trzeciej i ostatniej części zestawia wiersze przyrodnicze, uprzystępniające dzieciom piękno przyrody.

Wiersze Jachowicza, ułożone w ten sposób, stają się organiczną całością i pozwalają ocenić całą umiejętność poety obchodzenia się z niezmiernie delikatną i wrażliwą duszą dziecka. Dlatego zbiór ten powinien się znaleźć w ręku każdej matki i wychowawczyni, mającej sobie powierzony rozwój dziecka w pierwszych latach jego życia. Dr, Bożenna Szulc-Golska.

S. Barbara Żulińska C. R.: *O św. Franciszku z Assyżu,* dla dzieci. Tejże autorki: *Oto Matka Twoja.* O Marji dla dzieci. Nakładem Bibljoteki Religijnej we Lwowie.

Obie książeczki znanej autorki *Małego Jezusa* zasługują na rozpowszechnienie wśród naszej szkolnej dziatwy dla swych walorów wychowawczych.

W 700-letnią rocznicę św. Franciszka, natchnęła S. Zulińska tę świetlaną postać maluczkim ku ukochaniu — ujmując w formę barwnego opowiadania te szczegóły z życia Świętego, które trafią do wyobraźni i serca dzieci.

W książeczce o Marji, pierwszej tego rodzaju u nas, opisuje barwnie Jej dzieciństwo. (Część I — Życie ewangeliczne). W III części wysoko patrjotycznej, stawia przed duszę dziecka Częstochowę, Ostrą Bramę, Lourdes, Śluby Króla Jana, by pociągnąć wszystkie dzieci do stóp Królowej Polski.

Obie książeczki ilustrowała udatnie w nowym stylu S. Aniela Józefowicz C. R.
M. Skolimowska.

S. Wołkoński. *Słowo wyraziste.* Zarys badania i podręcznik mechaniki, psychologji, filozofji i estetyki mowy w życiu i na scenie. Z oryginału przełożył M. Szpakiewicz. Str. IX i 240. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Cena zł 5,50.

Książka ta winna oddać równe usługi niemal każdemu człowiekowi, który dba o piękność i wyrazistość swej mowy, szczególnie zaś tym, którzy wymową pragną oddziaływać na innych. Każdy z nas w wolnej Polsce winien być przygotowany do życia publicznego, stojąc na straży pięknej i wyrazistej mowy ojców naszych. Tłumacz, znany reżyser teatralny, uwzględnił w doborze ćwiczeń teksty polskie.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu